

L'entretien motivationnel pour faciliter la transition école-travail : une analyse fine des interactions entre le conseiller et le consultant

Présenté par Ylenia Giuliano

Sous la direction de Sylvie Franz

Experte : Shékina Rochat

Faculté des Sciences Sociales et Politiques
Mémoire de Master ès Sciences en Psychologie
Master en Psychologie du conseil et de l'orientation

Abstract

En fin d'école obligatoire, les jeunes peuvent être ambivalents face à plusieurs projets professionnels. Un outil qui pourrait aider les conseillers à résoudre l'ambivalence de leurs consultants est l'entretien motivationnel (EM), qui met au centre les interactions entre le conseiller et le consultant et qui postule que certains comportements du conseiller favorisent une exploration de l'ambivalence. Une meilleure connaissance de ces comportements permettra au conseiller de les privilégier en entretien afin de résoudre l'ambivalence.

Le but de cette recherche, qui s'inscrit dans la thèse de doctorat de Shékina Rochat, est d'analyser quatre entretiens issus de cette thèse grâce à l'outil de codage *Motivational Interviewing Skill Code* (MISC 2.1) dans le but de dégager les comportements du conseiller plus susceptibles d'explorer l'ambivalence du jeune. Ceci a été possible grâce au calcul des odds ratio des transitions entre les deux acteurs. Les résultats suggèrent que les comportements qui adhèrent à l'entretien motivationnel, et en particulier le renforcement, permettent une réelle exploration de l'ambivalence, mais mettent également l'accent sur une autre catégorie de comportements, les « Others », et sur leur rôle dans l'évocation du discours allant à l'encontre du changement.

Mots-clés : entretien motivationnel ; transition école-travail ; interactions ; ambivalence

At the end of compulsory education, students can be ambivalent between different career objectives. Thanks to motivational interviewing (MI), which gives importance to the interactions between the counsellor and the behaviours that can facilitate the exploration of the ambivalence, counsellors can help clients to solve their ambivalence. Those specific behaviours could support counsellor's intention to explore client's ambivalence during the interviews.

The purpose of this study, which is incorporated in the PhD thesis of Shékina Rochat, is to analyse four interviews using the Motivational Interviewing Skill Code (MISC 2.1) and to draw which counsellor's behaviours could explore the client's ambivalence. This was possible thanks to the examination of the odds ratio. Results suggest that behaviours which adhere to MI, especially affirmation, can facilitate the exploration of the ambivalence. Moreover, that practice put emphasis on another category of behaviours, called "Others", which can also evoke client language away from behaviour change.

Keywords: motivational interviewing; school-to-work transition; interactions;
ambivalence

Table des matières

LISTE DE TABLEAUX ET DES FIGURES.....	i
LISTE DES ABREVIATIONS.....	ii

1. INTRODUCTION THEORIQUE	10
1.1.1. LES CHANGEMENTS DU CONTEXTE SOCIO-PROFESSIONNEL	10
1.1.2. DEFINITION DE LA TRANSITION PROFESSIONNELLE	10
1.1.3. LA TRANSITION ECOLE-TRAVAIL EN SUISSE	11
1.1.4. LE SYSTEME DE FORMATION DUAL COMME « ESPACE-TEMPS TRANSITOIRE »	12
1.1.5. LE ROLE DES CONSEILLERS EN ORIENTATION DANS LES TRANSITIONS DE VIE DES INDIVIDUS	13
1.2. L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL	14
1.2.1. L'IMPORTANCE DE LA MOTIVATION DANS TOUTE INTERVENTION PSYCHOLOGIQUE	14
1.2.2. L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL (EM) : HISTORIQUE ET FONDEMENTS THEORIQUES	16
1.2.3. DEFINITION DE L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL	17
1.2.4. L'ESPRIT DE L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL	18
1.2.5. L'EFFICACITE DE L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL	20
1.2.6. L'ENTRETIEN MOTIVATIONNEL EN ORIENTATION	20
1.3. DISCOURS-CHANGEMENT, DISCOURS-MAINTIEN ET INTERACTIONS ENTRE CONSEILLER-CLIENT	23
1.3.1. DEFINITION DU DISCOURS-CHANGEMENT ET DU DISCOURS-MAINTIEN	23
1.3.2. COMPORTEMENTS DU CONSEILLER ET EVOCATION DU DISCOURS-CHANGEMENT	24
1.3.3. LES INTERACTIONS ENTRE LE CONSEILLER ET LE CLIENT POUR RESOUDRE L'AMBIVALENCE	25
1.4. CADRE DE LA RECHERCHE ET HYPOTHESES	29
2. METHODE	31
2.1. APPROCHE METHODOLOGIQUE	31
2.2. CONTEXTE DE LA RECHERCHE	31
2.3. ECHANTILLON	32
2.3.1. CONSULTANTS	32
2.3.2. PSYCHOLOGUES CONSEILLERS-ERES EN ORIENTATION	32
2.4. PROCEDURE DE RECRUTEMENT	32
2.5. INSTRUMENT QUALITATIF	33
2.5.1. DESCRIPTION DE LA METHODE	34
2.5.1.1. SCORES GLOBAUX	34
2.5.1.2. DECOUPAGE EN ENONCES	35
2.5.1.3. CODAGE DES ENONCES	36
2.5.2. CATEGORIES DE COMPORTEMENTS DU CONSEILLER	36
2.5.4. TABLEAU AVEC LES INDICES DE PERFORMANCE DES CONSEILLERS (MITI, 2014)	39
3.1. PREMIERE DYADE : JEAN-PIERRE ET ALEX	41
3.1.1. CONTENU DE L'ENTRETIEN	41
3.1.2. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES	42
3.1.3. COMPORTEMENTS DU CONSEILLER, DISCOURS DU CLIENT ET INDICES DE PERFORMANCE	44
3.1.4. INTERACTIONS ENTRE CONSEILLER ET CONSULTANT	45
3.2. DEUXIEME DYADE : CRISTINA ET NADINE	46
3.2.1. CONTENU DE L'ENTRETIEN	46
3.2.2. REPRESENTATION GRAPHIQUE	47
3.2.3. COMPORTEMENTS DE LA CONSEILLERE, DISCOURS DU CLIENT ET INDICES DE PERFORMANCE	48
3.2.4. INTERACTIONS ENTRE CONSEILLER ET CONSULTANT	49
3.3. TROISIEME DYADE : YVES ET JAMES	50
3.3.1. CONTENU DE L'ENTRETIEN	50
3.3.1. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES	50
3.3.2. COMPORTEMENTS DU CONSEILLER, DISCOURS DU CLIENT ET INDICES DE PERFORMANCE	52
3.4. QUATRIEME DYADE : ISABELLE ET ANNA	54
3.4.1. CONTENU DE L'ENTRETIEN	54

3.4.2. REPRESENTATIONS GRAPHIQUES	55
3.4.3. COMPORTEMENTS DU CONSEILLER, DISCOURS DU CLIENT ET INDICES DE PERFORMANCE	56
3.4.4. INTERACTIONS ENTRE CONSEILLER ET CONSULTANT	57
3.5. COMPARAISON ENTRE LES DYADES	58
3.5.1. COMPARAISON ENTRE JEAN-PIERRE ET CRISTINA	59
3.5.2. COMPARAISON ENTRE YVES ET ISABELLE	59
3.5.3. COMPARAISON ENTRE JEAN-PIERRE ET YVES	59
3.5.4. COMPARAISON ENTRE CRISTINA ET ISABELLE	59
3.5.5. COMPARAISON ENTRE JEAN-PIERRE ET ISABELLE	60
3.5.6. COMPARAISON ENTRE CRISTINA ET YVES	60
<hr/> 4. DISCUSSION	<hr/> 60
4.1. DISCUSSION DE LA PREMIERE HYPOTHESE	60
4.2. DISCUSSION DE LA DEUXIEME HYPOTHESE	61
4.3. DISCUSSION DE LA TROISIEME HYPOTHESE	62
4.3.3. LIEN ENTRE LES COMPORTEMENTS OTHERS ET LE DISCOURS-MAINTIEN	63
4.4. DISCUSSION DE LA QUATRIEME HYPOTHESE	65
4.4.1. LIENS ENTRE LE DISCOURS CHANGEMENT ET LES COMPORTEMENTS MIIN	66
4.4.3. DISCOURS NEUTRE ET COMPORTEMENTS MIIN	67
4.5. DISCUSSION DE LA CINQUIEME HYPOTHESE	68
4.5.1. LIEN ENTRE LE RENFORCEMENT ET LE DISCOURS-CHANGEMENT	68
4.5.2. LIEN ENTRE LES COMPORTEMENTS SPECIFIQUES A LA CATEGORIE MICO ET LES DISCOURS EVOQUES	69
4.6. DISCUSSION DE LA SIXIEME HYPOTHESE	70
<hr/> 5. LIMITES	<hr/> 71
<hr/> 6. CONCLUSION	<hr/> 73
<hr/> 7. BIBLIOGRAPHIE	<hr/> 76
<hr/> 8. ANNEXES	<hr/> 82

Liste de tableaux et de figures

- Figure 1 : Le schéma du système suisse de formation (SEFRI, 2016)
- Figure 2 : L'esprit de l'EM
- Figure 3 : Les quatre processus de l'EM
- Figure 4 : Les comportements du conseiller appartenant aux trois catégories
- Figure 5 : Extrait d'un codage sur Excel montrant les données du conseiller et du consultant, les scores globaux attribués et l'ensemble des comportements de deux acteurs présents dans l'entretien
- Figure 6 : Extrait d'un découpage en énoncés sur Audacity
- Figure 7 : Extrait d'une feuille Excel montrant les énoncés reportés selon l'ordre chronologique de l'entretien, le locuteur et le type de comportement utilisé
- Figure 8 : Indices de performance selon le MITI

- Tableau 1 : Synthèse de l'entretien 1
- Tableau 2. Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant
- Tableau 3 : Synthèse de l'entretien 2
- Tableau 4 : Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant
- Tableau 5 : Synthèse de l'entretien 3
- Tableau 6 : Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant
- Tableau 7 : Synthèse de l'entretien 4
- Tableau 8 : Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant

Liste des abréviations

EM : entretien motivationnel

CT : change talk ; discours-changement

CCT : counter-change talk ; discours-maintien

FN : follow/neutral ; suivi/neutre

MICO : motivational interviewing consistent with (adhérent à l'EM)

MIIN : motivational interviewing inconsistent with (non-adhérent à l'EM)

En Suisse, comme dans la plupart des pays occidentaux, le passage entre la scolarité obligatoire et la formation professionnelle constitue la première transition vers le monde du travail, que nous appelons transition école-travail (Masdonati, 2007 ; Masdonati, Massoudi, 2012). Cette dernière a une importance considérable pour les adolescents puisqu'elle s'inscrit dans une transition plus grande que les jeunes affrontent, à savoir la transition de l'adolescence à l'âge adulte (Padiglia, 2007). Il s'agit donc d'un moment délicat où les jeunes se posent des questions relatives à l'entrée dans le monde du travail et dans celui des adultes et où un « échec » durant la transition école-travail pourrait entraîner des conséquences néfastes pour leur biographie (marginalisation, précarisation et exclusion sociale) (Padiglia, 2007). De plus, certains facteurs rendent cette transition difficile, à savoir la disponibilité des places d'apprentissage, la complexification cognitive des métiers, la filière suivie au secondaire I et le statut socio-économique faible (Massoudi, *Initiation aux consultations*, cours du 26.11.14 ; Perriard, 2005). Se sont alors développées toute une série de solutions intermédiaires (10^{ème} année, préapprentissage, passerelles, raccordement, semestre de motivation et d'autres mesures de transitions) qui rendent le parcours des jeunes de moins en moins linéaire et qui rallongent par conséquent le temps de la transition école-travail. Les psychologues conseillers en orientation des écoles obligatoires se trouvent souvent face à des jeunes qui optent pour une de ces solutions intermédiaires et repoussent ainsi l'entrée dans le monde du travail à un temps plus propice.

En plus de ces facteurs qui compliquent le déroulement de la transition école-travail, les psychologues conseillers en orientation sont parfois confrontés à des « clients [...] pas toujours motivés pour le changement. En effet, un grand nombre de clients, si ce n'est la plupart, affichent une certaine résistance au changement » (Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011, p. 194, *trad. pers*). Les jeunes en fin d'école obligatoire reçus par les conseillers en orientation hésitent encore entre différents projets et/ou sont parfois peu motivés à l'idée d'entamer des démarches relatives au choix professionnel. Face à cela, les conseillers manquent de techniques qui les aident à restaurer la motivation de leurs consultants. Effectivement, la plupart des techniques du domaine de la psychologie, de type cognitivo-comportementales ou autres, sont destinées à des personnes déjà motivées (Miller, Rollnick, 2013). Or, pour combler ce manque et afin de restaurer la motivation des jeunes consultants à s'engager dans des démarches d'orientation en vue de résoudre leur ambivalence face à différents projets, un outil sur lequel les psychologues conseillers peuvent s'appuyer est l'entretien motivationnel (EM¹), que nous définissons comme un style de communication basé sur la collaboration, orienté vers l'objectif, qui vise à renforcer la motivation et

¹ En anglais *motivational interviewing* (MI)

l'engagement vers un changement de comportement cible en invitant la personne à évoquer et à explorer par elle-même ses propres arguments en faveur du changement (Miller & Rollnick, 2013 ; Rossier, Rochat, 2015 ; Rochat, 2016, submitted ; Stoltz, Young, 2013).

Bien que son utilisation dans le domaine de l'orientation reste encore peu répandue, la recherche a montré que l'EM peut être un appui dans la pratique des conseillers en orientation, car il amène le jeune à identifier et à verbaliser par lui-même l'ensemble de raisons qui le poussent à s'engager dans le changement de comportement, par définition le discours-changement², sans que le professionnel ne lui impose ses propres arguments (Rochat, 2014, *Initiations aux consultations*, cours du 15.10.2014).

Il devient par conséquent intéressant de savoir quel est le rôle du conseiller dans l'émergence du discours-changement du jeune. En effet, les interactions entre le conseiller et le consultant sont centrales dans l'EM et, à ce propos, certaines recherches mettent en avant que l'ambivalence au changement se résout grâce aux comportements employés par le conseiller qui adhèrent avec l'EM. Dans ce sens, il semblerait que le discours du consultant soit influencé par le style d'intervention utilisé par le praticien (Miller, Rollnick, 2013).

La thèse de Shékina Rochat, dans laquelle s'inscrit ce travail, s'intéresse à la manière dont l'entretien motivationnel pourrait s'intégrer dans la pratique des conseillers en orientation qui travaillent avec des élèves en fin d'école obligatoire. L'objet de ce travail de Master est d'approfondir en particulier les interactions entre le conseiller et le consultant, dans le but de savoir si les comportements du conseiller susmentionnés permettent une exploration de l'ambivalence au changement du consultant afin d'aider ce dernier à sortir de cette impasse. En deuxième plan, ce travail approfondit la manière dont les psychologues conseillers répondent aux discours du consultant, et notamment avec quels comportements.

Après avoir décrit la transition école travail, cette étude présentera l'EM, ses principes et abordera son intégration en conseil en orientation. Par la suite, les interactions entre les comportements des conseillers et les discours évoqué de la part du client seront abordées. Afin d'analyser la manière dont les psychologues conseillers explorent l'ambivalence au changement, une analyse qualitative de quatre entretiens enregistrés sera effectuée. La conclusion ouvrira la discussion sur une possible intégration des principes de l'EM à la pratique des psychologues conseillers en orientation pour aider les jeunes à sortir de l'impasse de l'ambivalence et fera le point sur l'adhérence des conseillers aux principes de l'EM, ainsi que sur les comportements participant davantage à l'évocation du discours-changement.

² En anglais *change-talk* (CT)

1. Introduction théorique

1.1. La transition école-travail en Suisse

1.1.1. Les changements du contexte socio-professionnel

Le contexte socioprofessionnel actuel a été marqué par la « mondialisation de l'économie et du travail » (Guichard, Huteau, 2006, p. 197), ainsi que par l'essor de l'idéologie néo-libérale et par l'explosion des nouvelles technologies de la communication et de l'information. Ainsi, dans un monde marqué par l'incertitude vis-à-vis de l'avenir, les carrières professionnelles sont devenues moins linéaires et s'éloignent du parcours standard « entrée dans le monde du travail – carrière - retraite » (Masdonati, 2007 ; Reid, 2008). Au contraire, les individus affrontent aujourd'hui de nombreuses transitions de carrière (Rochat, submitted) : changements de professions et réorientation sont à l'ordre du jour.

De plus, les individus sont devenus plus responsables vis-à-vis de leurs carrières, lesquelles ne sont plus dirigées par les organisations (Rochat, submitted). L'étude de Borgen, Butterfield et Amundson (2010) confirme ces observations et souligne que les réajustements de carrière et les transitions représentent une réalité pour les individus, ainsi qu'une dimension intégrante de leur quotidien (Masdonati, Zittoun, 2012 ; Stoltz, Young, 2013). Les transitions de carrière demandent donc aux individus une « mobilité physique et psychologique » (Klonek, Wunderlich, Spurk, Kauffeld, 2016, p. 3, *trad pers.*), en raison de leur complexité et de leur imprévisibilité.

1.1.2. Définition de la transition professionnelle

Quoique ce phénomène soit étudié sous plusieurs points de vue (Masdonati, 2007) et que Tapia (2001, cité par Masdonati, 2007) suggère d'aborder la transition comme un concept transversal, ce phénomène désigne, de manière générale, des ruptures dans la vie des individus (Guichard, Huteau, 2006). La spécificité des transitions professionnelles est qu'elles opèrent dans une sphère délimitée, à savoir la sphère professionnelle, mais, bien qu'elles soient circonscrites à ce domaine, ses effets s'étendent dans d'autres sphères d'expériences, à savoir la vie de famille ou les relations sociales, les loisirs et la situation économique (Masdonati, Zittoun, 2012).

Plus spécifiquement, les transitions professionnelles désignent un ensemble de situations de différents ordres, comme par exemple l'accès à une nouvelle situation professionnelle, l'entrée et la sortie définitive de la carrière professionnelle par le premier emploi ou par la retraite, ainsi que l'entrée et la sortie temporaire (congé maternité, retour aux études et

alternance formation-emploi), le changement de fonction – que ce soit dans la même profession ou dans une autre (Guichard, Huteau, 2006 ; Masdonati, Zittoun, 2012). Parmi les nombreuses transitions que les individus affrontent au cours de leur carrière, je me focaliserai sur la transition école-travail – à savoir la première vraie transition de carrière que les jeunes rencontrent à la fin de l'école obligatoire – et la manière dont elle se déroule en Suisse.

1.1.3. La transition école-travail en Suisse

Nous pouvons définir la transition école-travail comme « le passage du monde scolaire au monde du travail que connaît l'individu au terme de sa scolarité obligatoire » (Duc, 2012, p. 27). Il s'agit d'une forme de transition socioprofessionnelle apparaissant vers l'âge de 15 ans (Masdonati, Zittoun, 2012).

La transition école-travail assume une connotation particulière car elle présente des caractéristiques et des enjeux singuliers : en effet, parmi le nombre de transitions socioprofessionnelles, la transition école-travail est la première qui touche le parcours de l'individu (Masdonati, 2007 ; Masdonati, Massoudi, 2012). Il s'agit donc d'un premier contact avec la sphère professionnelle, où les changements négociés sont importants (Masdonati, Massoudi, 2012 ; Meyer, 2005). Ce qui rend en outre cette transition singulière, c'est le décalage entre le monde que le jeune quitte, à savoir l'école obligatoire, par rapport à celui où il entre - typiquement le monde du travail – dans lequel de nouvelles compétences sont mobilisées. Se pose alors la question de la manière dont les jeunes passent d'un monde à l'autre et la façon dont ils s'insèrent dans le monde du travail (Duc, 2012 ; Hirshi, 2009). De plus, cette transition s'inscrit à l'intérieur d'une autre transition, plus identitaire, à savoir le passage de l'adolescence à l'âge adulte (Padiglia, 2007). Enfin, Donati et Solcà (1999) mettent en avant que la transition entre l'école et le monde du travail devient de moins en moins linéaire, ce qui mène les jeunes à passer par des périodes d'inactivités, ou des formations non qualifiantes. En effet, si auparavant la transition école travail représentait un moment unique et ponctuel dans la vie des jeunes, aujourd'hui ce passage à l'emploi se traduit par un parcours non-linéaire et complexe (Duc, 2012 ; Masdonati, Zittoun, 2012).

La transition entre l'école et le monde professionnel garde également une place importante auprès des jeunes aussi en raison de ses conséquences. Effectivement, une transition problématique risque d'engendrer des effets négatifs durables sur la vie des jeunes, notamment en ce qui concerne la réussite de leur insertion professionnelle (Behrens, 2007 ; Masdonati, Massoudi, 2012).

1.1.4. Le système de formation dual comme « espace-temps transitoire »³

L'ensemble de ces constations s'applique aussi bien à la fois aux pays occidentaux qu'à la Suisse. Dans notre pays, 60-70% des jeunes, ce qui correspond à peu près à deux jeunes sur trois, s'engage dans une formation professionnelle initiale après l'école obligatoire (Enquête SCRIS, 2011 ; SEFRI, 2016). Comme l'indique le schéma du système de formation suisse, à la sortie de l'école obligatoire, le jeune a le choix entre deux itinéraires de transitions : la formation professionnelle initiale (i.e. apprentissage) et les écoles d'enseignement général (voie diplôme ou maturité).

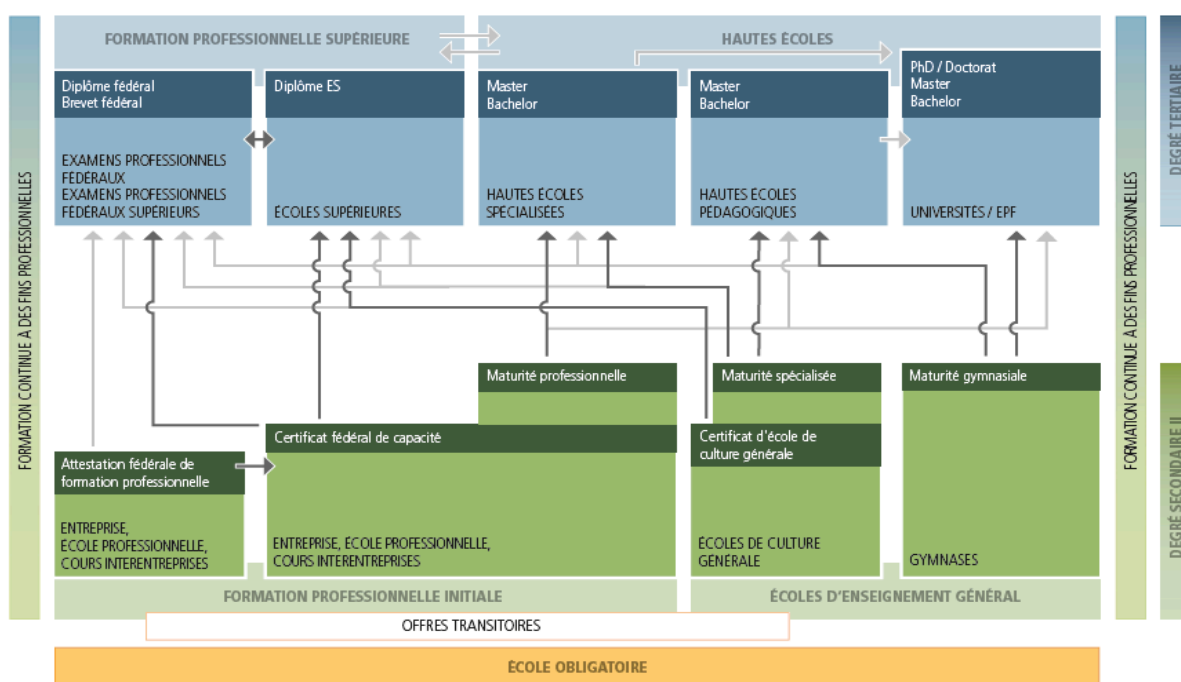


Figure 1 : Le schéma du système suisse de formation (SEFRI, 2016)

La filière d'enseignement générale prépare les élèves à l'obtention de la maturité gymnasiale ou spécialisée, qui donne accès à une formation tertiaire. La formation professionnelle initiale, qui nous intéresse, offre pour sa part une formation duale qui prépare à l'obtention de l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP), sur deux ans, ou au certificat fédéral de capacité (CFC) sur trois ans (Duc, 2012). Les deux titres permettent aux titulaires d'entrer sur le marché du travail. Avec la maturité professionnelle, le CFC offre l'accès aux hautes écoles spécialisées.

³ Duc, 2012, p. 29

L'apprentissage représente un partenariat tripartite, à savoir la Confédération, responsable du développement stratégique du système, les cantons, qui s'occupent de la surveillance des apprentissages et les organisations du monde du travail, responsables des contenus de la formation, des cours interentreprises et de la mise à disposition des places d'apprentissage (Duc, 2012). Par conséquent, l'apprentissage est considéré comme un espace-temps facilitant la transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel, car ce système permet aux jeunes de trouver leur place dans le monde du travail. En effet, ceux qui choisissent un apprentissage sont confrontés au choix d'une profession ciblée, aux démarches relatives à la recherche d'une place d'apprentissage, à la recherche de stages, ainsi qu'à la signature d'un contrat et à la familiarisation avec le monde des entreprises (Duc, 2012). De plus, à la fin de l'apprentissage, les jeunes sont employables sur le marché du travail. Au contraire, les jeunes qui optent pour une filière d'enseignement général, de type diplôme ou maturité, ou qui s'inscrivent dans une mesure de transition, allongent la transition école-travail car ils ne se lancent pas tout de suite dans le marché du travail.

1.1.5. Le rôle des conseillers en orientation dans les transitions de vie des individus

L'orientation scolaire et professionnelle est présente dans les établissements scolaires du secondaire I afin de favoriser ce processus de transition. Pour les jeunes, les psychologues en orientation sont une source du soutien social, complémentaire aux parents, aux pairs et aux enseignants (Masdonati, Massoudi, 2012).

Le rôle du conseiller durant ce moment est multiple. D'une part, il suit les jeunes non seulement au moment de leur choix professionnel mais les aide dans la préparation et les premiers pas dans le monde du travail. D'autre part, il travaille en partenariat avec eux pour développer les compétences acquises au travers de ses expériences professionnelles, et les prépare au marché du travail instable et changeant (Masdonati, Zittoun, 2012). Enfin, il intervient aussi en sensibilisant les entreprises formatrices à mettre en place des mesures qui favorisent l'accueil et l'intégration des jeunes en leur sein (stages, journées découvertes).

Comme les trajectoires de vie sont plus inconstantes et que les parcours de vie prennent des formes moins linéaires, l'orientation scolaire et professionnelle se retrouve ainsi face à de nouveaux défis : les conseillers en orientation sont alors invités à considérer que les transitions professionnelles impliquent des changements identitaires, ainsi que des remaniements de compétences, et sont censés connaître les enjeux des transitions afin de soutenir la personne à identifier les « instances, les dispositifs, les personnes ou les éléments culturels susceptibles de devenir des ressources » (Masdonati, Zittoun, 2012, p. 13).

En même temps, ces moments charnières demandent un investissement remarquable, tant sur le plan physique que psychologique (Klonek, Wunderlich, Spurk, Kauffeld, 2016) de la part du jeune, qui peut ne pas être prêt, voire pas motivé à l'idée de s'investir dans ce processus ou qui hésite encore entre différents projets. Ainsi, le psychologue conseiller en orientation se retrouve souvent face à des jeunes peu motivés à entamer des démarches d'orientation et est lui aussi démunie de techniques pouvant l'aider pour restaurer la motivation de ses consultants.

1.2. L'entretien motivationnel

1.2.1. L'importance de la motivation dans toute intervention psychologique

Les personnes qui choisissent un métier d'aide, et notamment les professionnels qui veulent aider quelqu'un à effectuer un changement, exercent un métier remarquable mais qui ne s'avère pas toujours simple (Miller, Rollnick, 2013). Souvent poussés par une bonne volonté, ainsi que par des motivations altruistes, comme le souhait de « partager, de prévenir et d'alléger la souffrance, de concrétiser sa spiritualité ou d'accompagner des changements positifs dans la vie des autres et dans la société » (Miller, Rollnick, 2013, p. 5), les professionnels s'aperçoivent toutefois vite que, même malgré leur bons propos, les personnes ne sont pas toujours motivées à changer et font parfois résistance au processus d'aide proposé. Parmi les personnes qu'ils rencontrent, certaines sont superficiellement motivées, d'autres ne savent pas comment changer, d'autres encore sont contraints à consulter par une institution ou par leurs proches, et enfin certaines ne sont simplement pas du tout motivées (Hettema, Steele, Miller, 2005 ; Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011). En psychologie, les interventions cognitivo-comportementales ont proposé des stratégies d'action pour des personnes qui envisagent un changement de comportement, mais peu de techniques ont été développées pour les personnes qui n'envisagent pas encore le changement ou qui n'en ont pas encore pris conscience (Miller, Rollnick, 2013).

Au cours de leur pratique, les professionnels sont conscients que la motivation est un élément garant de la réussite de toute intervention, ainsi qu'un facteur vital pour envisager le changement (Rollnick, Allison, 2004). En effet, les résultats positifs surviennent quand le client est engagé et investi positivement dans le processus d'aide (Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011). Par conséquent, dans le domaine clinique, l'efficacité de la thérapie dépend de la motivation du client à s'engager dans le traitement et à persister dans la direction du changement.

Etant donné sa centralité dans les interventions d'aide, la motivation - et en particulier la motivation intrinsèque⁴ - a suscité de l'intérêt dès les années '60, où de centaines⁵ d'écoles de pensées ont élaboré leur vision, leur conceptualisation et leur définition (parfois en contradictions entre elles) à propos de ce concept (Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011). Par conséquent, un consensus concernant sa définition reste peu envisageable (Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011 ; Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014). De plus, les recherches se sont moins axées sur la manière subjective dont l'individu vit une tâche qui le motive, au profit des études se focalisant sur la conceptualisation de la motivation. À ce propos, Csikszentmihalyi (1997) a essayé de combler ce manque dans ses recherches sur le *flow*⁶, en étudiant les facteurs qui rendent l'individu totalement motivé dans une activité. Ces derniers regroupent le fait de ressentir que l'activité effectuée correspond à un niveau de capacité adéquat à la personne, et que les buts établis sont clairs, pouvant être vérifiés par un feedback (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014). En ajout à ces facteurs, l'auteur postule que les individus diffèrent dans la manière de vivre les expériences de leur vie, ce qui influence la fréquence et la manière dont ils expérimentent le flow. Il considère par conséquent l'influence de certains traits de personnalité et postule l'existence d'une personnalité *autotélique*, à savoir une personne persévérante, qui tend à apprécier la vie, de nature curieuse et avec une tendance à se consacrer à des activités pour des raisons strictement intrinsèques⁷.

Quoique les études du domaine du flow essaient de mettre l'accent sur les facteurs subjectifs, la psychologie n'investigue que depuis peu les expériences subjectives, au profit d'une conceptualisation plus générique de la motivation intrinsèque (Nakamura, Csikszentmihalyi, 2014).

En somme, bien que le concept de motivation soit encore vague et abordé de manière transversale, ce dernier reste un concept central dans la pratique de l'intervenant et il est souhaitable que l'intervenant comprenne et travaille avec la motivation du client et qu'il la restaure lorsqu'elle vacille. Un outil qui pourrait aider le praticien dans ces moments est l'entretien motivationnel.

⁴ Action conduite uniquement par l'intérêt et le plaisir, sans une attente de récompense externe (Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011)

⁵ L'approche behavioriste, cognitivo-comportementale, psychodynamique, existentielle et humaniste, éclectique, ... (Ryan, Lynch, Vaanstenkiste, Deci, 2011)

⁶ En français : flux, ou expérience optimale, à savoir une situation où l'individu est complètement engagé et investi dans une activité (<http://www.pursuit-of-happiness.org/history-of-happiness/mihaly-csikszentmihalyi/>)

⁷ <http://www.psychomedia.qc.ca/psychologie-positive/2013-05-14/definition-experience-optimale-flux>

1.2.2. L'entretien motivationnel (EM) : historique et fondements théoriques

Conçu comme une continuation des travaux de Carl Rogers (1951), l'EM s'est développé grâce aux recherches de William Miller et de Stephen Rollnick dans le domaine des addictions et, plus en général, dans la pratique clinique. Cette approche s'est ensuite rapidement diffusée à d'autres domaines dans d'autres champs d'interventions (drogues, prévention des infections VIH, troubles du comportement alimentaire, violences familiales) et également dans le domaine socio-éducatif⁸ (Miller, Rollnick, 2013). Actuellement, il est un appui pour les prestations du conseil en orientation, où il s'intègre de manière progressive.

Les fondements théoriques. L'influence des travaux de l'approche centrée sur la personne se traduit par l'introduction d'un certain nombre de concepts, importants dans l'EM, tels que l'acceptation, l'égalité et la croyance que le client possède en lui les capacités pour trouver les solutions à son problème (Moyers, 2004). Mais cette influence s'étend aussi à la manière d'être avec les patients, où un accent est mis sur l'importance de soigner la relation avec le client et de mettre en pratique l'écoute réflexive afin de communiquer l'empathie et de faciliter l'auto-exploration du client (Moyers, 2004).

La psychologie sociale a également influencé l'EM, et en particulier la théorie de la perception de soi (*self-perception theory*) de Bem (1979). D'après cette théorie, les individus formulent des attributions à propos de leurs attitudes, sentiments et comportements en observant leur propre comportement et les circonstances dans lesquelles il se manifeste. Dans des situations d'incertitude, où les indices internes sont soit ambigus, soit trop faibles pour prévaloir, l'individu se retrouve dans la même situation qu'un observateur qui doit se fier aux indices externes pour inférer son comportement (Bem, 1972). La personne finit donc par croire à ce qu'elle dit tout simplement en s'écoutant le dire : si elle argumente contre un changement spécifique, elle peut en déduire de ne pas vouloir ou de ne pas avoir l'intention de changer. Par conséquent, il est probable qu'elle s'engage moins dans ce changement (Moyers, Martin, Christopher, Houck, Tonigan, Amrhein, 2007). À l'inverse, si elle discute en faveur du changement, elle convainc elle-même de s'engager dans un changement de comportement⁹ (Hettema, Steele, Miller, 2005 ; Moyers, Martin, Christopher, Houck, Tonigan, Amrhein, 2007).

L'autre influence de la psychologie sociale provient de la théorie de la réactance de Brehm (1982). Dans des situations où le libre-arbitre des individus est menacé, l'individu met en acte

⁸ Association francophone de diffusion de l'entretien motivationnel (AFDEM), <http://www.entretienmotivationnel.org/entretienmotivationnel/>

⁹ Par exemple en réduisant la consommation d'alcool ou de drogues

des comportements pour rétablir la liberté perdue. La réactance est donc un processus motivationnel qui donne l'énergie aux personnes pour s'engager à retrouver la liberté qui a été menacée (Wright, Brehm, 1982). Cette réaction s'observe notamment dans des stratégies d'interventions directives et confrontantes, typiquement dans le domaine des addictions¹⁰, où le professionnel adoptait une posture d'expert afin de combler les lacunes et le manque de motivation du consultant. Face à ce type d'intervention, la réaction du consultant était donc celle de ne pas adhérer au dispositif d'aide proposé.

1.2.3. Définition de l'entretien motivationnel

*« On se persuade mieux, par l'ordinaire, par les raisons qu'on a soi-même
trouvées, que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres »
(Pascal, Pensées)*

Les deux co-fondateurs de l'EM, William R. Miller et Stephen Rollnick, le définissent comme « un style de communication collaboratif et centré sur un objectif, avec une attention particulière au langage de changement » (Miller, Rollnick, 2013, p. 30). L'EM est un outil clinique conçu pour renforcer la motivation des individus, ainsi que leur engagement au profit d'un objectif spécifique, en laissant émerger et explorer leurs propres objectifs de changer dans une atmosphère d'acceptation et de non-jugement (Miller, Rollnick, 2013). Il s'adresse principalement aux individus qui sont ambivalents face au changement de comportement, dont le maintien peut avoir des conséquences importantes pour leur santé et celle de leur entourage (Miller, Rollnick, 2013). Le fumeur entêté, l'alcoolique qui ne veut pas reconnaître qu'il boit, les personnes qui ne font pas suffisamment d'exercice, connaissent les risques de leur comportement mais ont également des motifs qui les empêchent de changer. Cela signifie qu'ils sont ambivalents face au changement. Selon l'EM, l'ambivalence est un processus naturel du changement et est une expérience « qui fait partie de la nature humaine depuis la nuit des temps » (Miller, Rollnick, 2013, p. 6). Pourtant, face aux sujets ambivalents, le soignant peut avoir tendance à prendre le parti pour le bon côté du discours, à verbaliser par lui-même les propos de la personne afin de la motiver à changer (Miller, Rollnick, 2013). Ceci est nommé le « réflexe correcteur ». Face à cela, l'individu se sent privé de son libre-arbitre et aura tendance à dénigrer et refuser de s'engager dans le processus de changement pour restaurer sa liberté. L'EM a alors développé des techniques pour éviter le réflexe

¹⁰ Ce processus s'observait surtout au cours de la deuxième moitié du XXe siècle (Miller, Rollnick, 2013)

correcteur (valoriser les démarches accomplies par la personne en faveur du changement, faire preuve d'écoute réflexive, ...) et pour soutenir l'autonomie de la personne.

Se basant sur l'écoute réflexive, l'EM vise à comprendre les perspectives de la personne et à minimiser sa résistance envers le processus d'aide proposé. Sa méthode est toutefois essentiellement directive. En effet, l'aidant fixe avec la personne des objectifs spécifiques qui vont dans le sens du changement et s'implique avec elle afin qu'ils soient atteints. Pour promouvoir le changement, il met en pratique un « mouvement stratégique intentionnel en direction d'un ou plusieurs objectifs spécifiques » (Miller, Rollnick, 2013, p. 37). Toutefois, l'EM n'est pas une façon de manipuler les gens dans le but de les contraindre à faire ce que l'on veut. Au contraire, l'EM représente un « partenariat collaboratif qui honore et respecte l'autonomie d'autrui, qui cherche à comprendre le cadre interne de référence de la personne » (Miller, Rollnick, 2013, p. 38), où les intervenants pratiquant l'EM veulent promouvoir le mieux-être de leurs clients.

1.2.4. L'esprit de l'entretien motivationnel

Lorsque les deux co-fondateurs de l'EM ont commencé à le mettre en pratique, ils se sont vite aperçus qu'ils enseignaient « les paroles et non la musique » (Miller, Rollnick, 2013, p. 14) de cet outil. En d'autres termes, ils se focalisaient davantage sur les aspects techniques et moins sur l'esprit sous-tendant l'EM. Pourtant, l'esprit de l'EM est aussi important que sa méthode. Cet esprit repose sur quatre valeurs et principes liés entre eux, qui ne représentent pourtant pas un prérequis à la pratique de l'EM, mais plutôt au cadre de référence, une manière d'être qui guide le professionnel qui pratique l'EM¹¹. En effet, sans tenir compte de son esprit, l'EM pourrait être conçu comme une technique de manipulation visant à obliger les gens à faire ce qu'ils ne veulent pas faire.

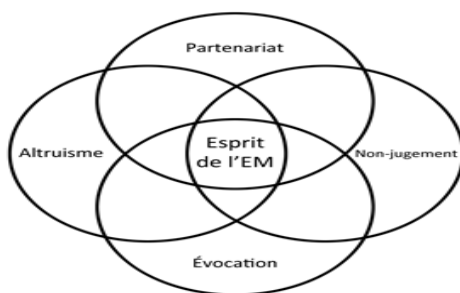


Figure 2 : L'esprit de l'EM

¹¹ AFDEM, <http://www.entretienmotivationnel.org/entretienmotivationnel/esprit/>

Partenariat. L'intervenant évite de se positionner en tant qu'expert qui dispense son savoir « auprès d'un bénéficiaire passif » (Miller, Rollnick, 2013, p. 15). Bien au contraire, la relation entre les deux partenaires est conçue comme une collaboration où chacun est acteur et surtout expert. Le professionnel est expert dans son domaine et la personne est l'experte de sa propre vie ; elle connaît ses forces, ses faiblesses et ce dont elle a besoin¹². Dans cette optique, l'intervenant s'appuie sur l'exploration, l'intérêt et le soutien pour comprendre les besoins de la personne (Miller, Rollnick, 2013).

Le non-jugement. Les origines du non-jugement se retrouvent dans les travaux de Carl Rogers (1951). Cette valeur implique d'« accepter sans réserve ce que le client apporte » (Miller, Rollnick, 2013, p. 16) et s'appuie sur quatre aspects que le professionnel intègre dans sa pratique.

Le **regard inconditionnellement positif** implique de reconnaître la valeur du potentiel humain, d'accepter l'autre tel qu'il est et l'exprime sous forme de respect et d'acceptation inconditionnelle (Rochat, Formation MISC ¹³2.1, 25.02.2015). Cette forme de respect est centrale car elle permet à la personne d'évoluer.

L'intervenant fait aussi preuve d'**empathie approfondie**. Autrement dit, il cherche à comprendre le vécu de la personne afin de restituer sa compréhension (Miller, Rollnick, 2013).

Le non-jugement implique également de **soutenir l'autonomie** de la personne, en respectant sa liberté de changer ou pas (Rochat, Formation MISC 2.1., 25.02.2015). En effet, il a été montré que chercher à contraindre l'autre suscite de la réactance psychologique, une volonté de restaurer sa liberté (Miller, Rollnick, 2013).

La quatrième facette comprend la reconnaissance et la **valorisation** des efforts et des capacités de la personne (Miller, Rollnick, 2013). Elle s'exprime sous forme d'une posture et d'une manière de communiquer, plutôt que d'une appréciation personnelle¹⁴.

L'évocation. L'EM s'oppose à la vision traditionnelle du traitement des addictions, selon laquelle la personne manquait de compétences, de savoir et de motivation, et qu'il était alors nécessaire de combler ses lacunes (McCarthy, Cluss, 2002). Au contraire, la personne a en elle les capacités pour résoudre ses ambivalences et pour évoluer. Comme les personnes ambivalentes ont deux discours à l'intérieur d'elles-mêmes, en faveur et contre le changement, elles ont déjà le dialogue intérieur en faveur du changement (discours-

¹² AFDEM, <http://www.entretienmotivationnel.org/entretienmotivationnel/esprit/>

¹³ *Motivational interviewing skill code 2.1* (cf. page 33)

¹⁴ AFDEM, <http://www.entretienmotivationnel.org/entretienmotivationnel/esprit/>

changement¹⁵). Le rôle de l'intervenant est de permettre l'expression de ces voix, de renforcer les motivations déjà existantes et d'aider la personne à exprimer ses ressources (Miller, Rollnick, 2013).

L'altruisme. Ce principe a été ajouté aux trois autres, car il est bien sûr possible de mettre en pratique les trois éléments précédents dans une visée personnelle. Pourtant, dans l'EM, l'aidant vise à promouvoir le bien-être de l'autre et à apporter un bénéfice à l'autre, non à lui-même (Miller, Rollnick, 2009 ; 2013).

1.2.5. L'efficacité de l'entretien motivationnel

Selon la méta-analyse de Burke et al. (2003), l'EM est supérieur à un traitement placebo en ce qui concerne les problèmes d'alcool, de drogues et de santé¹⁶ et ses effets varient entre $d=0.25$ et 0.57 .

La méta-analyse de Hettema, Steele, Miller (2005) se joint aux résultats de Burke et al. (2003). L'EM améliore les problèmes de santé et a des effets moyens variant entre $d=0.11$ et 0.80 . Plus particulièrement, son efficacité se révèle pour le traitement de problèmes d'addictions et, de même, dans le domaine de la santé, pour le traitement des maladies chroniques. Les plus grands effets s'observent quand l'EM est associé à un autre programme de traitement.

Lundhal, Kunz, Brownell, Tollefson, Burke (2010) confirment les résultats susmentionnés et affirment que, malgré la grande variabilité des résultats, les effets de l'EM sont petits mais significatifs. De manière générale, l'état des personnes ayant bénéficié de l'EM s'est amélioré (75%), 50% ont obtenu un effet moindre mais significatif et 25% ont bénéficié d'un effet modéré. De plus, ils soulignent que l'EM était associé à une amélioration du bien-être des patients.

1.2.6. L'entretien motivationnel en orientation

Bien qu'aucune étude n'ait encore démontrée l'efficacité de l'EM en conseil en orientation, depuis les deux dernières décennies, l'EM reçoit de plus en plus d'attention de la part du conseil en orientation et beaucoup d'auteurs souhaitent de pouvoir intégrer cet outil dans les prestations d'orientation (Lierman, 2001 ; Miller, 2010 ; Rochat, Rossier, 2016). À ce propos, quoique la motivation soit une composante essentielle déterminant la réussite des interventions et des transitions, son rôle est peu documenté dans les théories du choix professionnel présentes en orientation.

¹⁵ Cf. page 22

¹⁶ Faire de l'exercice physique ou commencer un régime

En effet, la théorie de Gati, Krausz et Osipow (1996) postule que la motivation est un prérequis pour effectuer un choix professionnel et qu'un manque de motivation rend difficile le choix professionnel, mais son rôle et sa nature sont vagues (Rochat, Rossier, 2016).

Au contraire, selon la théorie socio-cognitive de Lent, Brown et Hackett (1994), la motivation s'explique par une auto-évaluation de l'individu relative aux attentes du résultat. Le concept est pourtant peu abordé dans cette théorie (Rochat, Rossier, 2016).

Enfin, bien que l'approche life-design de Savickas (2011) consacre un rôle saillant à la motivation en ce qui concerne les décisions de carrière de l'individu, cette théorie ne mentionne pas la part des facteurs motivationnels dans la construction de carrière.

Il semblerait donc que le rôle de la motivation ne soit pas encore bien étudié dans le champ des interventions en conseil et orientation (Rochat, submitted). De plus, la plupart des outils développés en orientation s'adressent à des personnes suffisamment motivées à entamer les démarches requises, alors que les psychologues conseillers rencontrent souvent des consultants qui ne sont pas prêts ou pas suffisamment motivés à s'engager dans les démarches d'orientation proposées, ce qui est souvent le cas quand ils ne sont pas les auteurs de la demande et qu'ils sont mandatés par des proches ou des institutions (Stoltz, Young, 2013 ; Rochat, 2014).

Selon Savickas (2011), les interventions du conseil et de l'orientation devraient encourager l'autonomie du client durant ses prises de décision. Il suggère ainsi d'intégrer des techniques provenant des approches interpersonnelles, et en particulier l'EM, afin de soutenir le développement de carrière et les moments de transitions des consultants. Par conséquent, étoffer les prestations actuelles d'orientation avec les principes de l'EM serait un bon moyen pour renforcer la motivation du client à s'engager dans les démarches d'orientation, tout en soutenant son autonomie personnelle et en travaillant son ambivalence au changement (Stoltz, Young, 2013).

1.2.6.1. Les utilisations de l'entretien motivationnel en orientation

Stoltz et Young (2013) offrent des exemples concrets pour que les psychologues conseillers en orientation puissent utiliser certaines techniques de l'EM lorsqu'ils rencontrent des consultants avec un niveau de motivation plutôt bas.

Susciter le discours-changement chez le consultant. Les auteurs suggèrent au conseiller de développer une attitude de curiosité, soit envers les motivations de son client qui le pousse à

s'engager dans un processus d'orientation, soit envers sa préparation à planifier sa propre carrière, afin de renforcer le discours-changement¹⁷ du client (Stoltz, Young, 2013). Concrètement, pour faciliter l'émergence du discours-changement, le conseiller pourrait demander au client d'énumérer les avantages de développer un plan de carrière, ou d'explorer avec le client les stratégies à mettre en place afin d'être satisfait avec son travail. Ces questions permettent, de la part du conseiller, de percevoir la motivation du client à changer et, du côté du client, de parler de la planification de sa carrière et du processus du choix professionnel (Stoltz, Young, 2013).

Développer des divergences. Une divergence survient lorsque l'individu perçoit une différence entre son état actuel et l'état désiré (Miller, Rollnick, 2013). La divergence entre l'objectif général d'une personne et sa situation actuelle constitue un moteur essentiel pour susciter la motivation à changer. Alors que les conseillers rencontrent souvent des consultants hésitants et indécis face à leur choix professionnel futur, ils ont tendance à minimiser, voire ignorer les divergences entre les différentes idées exprimées par le client (Pittman, 2000). Pourtant, explorer ses divergences permet de promulguer une conversation interne chez le client.

Afin de développer les divergences, la tâche du conseiller consiste à cibler les différences entre le but souhaité par le consultant et son comportement actuel afin de faire émerger des nouveaux récits de carrière qui soulèvent les divergences (Stoltz, Young, 2013). Typiquement, face à un client qui souhaite devenir enseignant primaire, mais qui est au même temps réticent à s'engager dans une exploration de cette piste (au travers de stages, postulations, ...), le conseiller l'aidera à explorer les avantages et désavantages de devenir enseignant primaire. La clarification des conflits internes favorise la résolution de l'ambivalence et facilite l'exploration de cette carrière d'enseignant, ou d'une autre piste professionnelle (Stoltz, Young, 2013).

Travailler avec la résistance des clients face au processus d'orientation. Lors de leur pratique, les conseillers en orientation rencontrent des individus dont la demande provient par leurs proches ou par des institutions. En raison de cela, ils manquent de motivation à s'engager dans les démarches d'orientation. En accord avec l'EM, à savoir de travailler avec la résistance, l'attitude du psychologue conseiller devrait plutôt d'explorer le point de vue du client. Par exemple, face à un jeune qui consulte sous demande de ses proches et qui

¹⁷ En *career counseling*, le discours-changement se réfère aux déclarations du client qui sont en faveur de l'exploration, du planning ou d'un changement de carrière (Stoltz, Young, 2013)

manifeste de la résistance envers les démarches d'orientation, le conseiller peut refléter sa résistance en lui disant : « si le choix revenait à vous, vous ne seriez pas venu ici pour faire un bilan d'orientation ». Ainsi, le conseiller valide la responsabilité du consultant face au changement en soutenant son autonomie (Stoltz, Young, 2013).

Les apports de l'EM au conseil et orientation sont donc nombreux : il peut aider les clients ambivalentes à faire un choix, favorise les changements de carrière, permet d'augmenter la motivation à compléter des activités proposées par l'orientation professionnelle et facilite l'exploration des raisons et des valeurs de la personne face à une transition scolaire et/ou professionnelle (Rochat, submitted). Suite à ces constatations, il devient maintenant intéressant de connaître quels sont les comportements motivationnels que le conseiller peut adopter afin d'évoquer le discours-changement du consultant.

1.3. Discours-changement, discours-maintien et interactions entre conseiller-client

1.3.1. Définition du discours-changement et du discours-maintien

Le discours-changement (*change-talk*¹⁸) est un concept central de l'EM et désigne « tout ce qui parle en faveur du changement » (Miller, Rollnick, 2013, p. 165), autrement dit l'ensemble des déclarations du client envers le changement d'un comportement cible (*target behaviour change*) (Gaume et al., 2008). Il inclut la prise de conscience, de la part du client, des désavantages du statu quo, des réflexions autour des avantages du changement, une vision optimiste du changement, ainsi qu'une intention de changer (Catley, Harris, 2006). Les origines théoriques relatives au discours du client se retrouvent dans la théorie de la perception de soi de Bem (1972). Selon cette théorie, si le client s'entend argumenter contre le changement, il en déduit de ne pas vouloir changer et, par conséquent, il ne le fera pas (Moyers et al., 2007). Si, au contraire, il amène des arguments en faveur du changement, il se convainc de changer.

D'après des études, le discours-changement augmente la probabilité d'un changement de comportement effectif et est donc un indicateur fiable d'une bonne utilisation de l'EM (Catley, Harris, 2006). Pour donner un exemple de l'expression du discours-changement en lien avec l'orientation, un jeune en fin de scolarité obligatoire qui affirmerait d'être à la recherche d'une place d'apprentissage et de vouloir s'engager dans des démarches d'orientation serait en train de verbaliser le discours-changement.

¹⁸ CT

De l'autre côté, au vu de son ambivalence face au changement, le client a aussi en lui le discours-maintien (*counter-change talk*¹⁹), à savoir toutes les formes du discours qui sont en faveur du statu quo (Miller, Rollnick, 2013). Ces deux discours sont des concepts opposés et ont aussi des conséquences différentes : une prédominance du discours-maintien favorisera le statu quo, tandis qu'une prééminence du discours-changement prédit un changement de comportement (Moyers, Martin, Houck, Christopher, Tonigan, 2009). Un exemple de discours-maintien serait celui d'un jeune qui préfère repousser pour l'instant ses démarches professionnelles et ses réflexions autour du choix d'un projet professionnel.

En raison de cette ambivalence au changement, il est normal de retrouver à la fois le discours-changement et le discours-maintien dans la même phrase du client (Miller, Rollnick, 2013).

Durant l'entretien, le client peut également aborder des thématiques neutres qui ne se rapprochent, ni s'éloignent du comportement cible. Ce genre de discours se regroupe sous « follow/neutral²⁰ », en français « suivi/neutre » (Rochat, Formation au MISC 2.1, février 2015).

L'aidant est conscient que le discours-changement est un moyen pour atteindre le changement effectif (Moyers, Martin, Houck, Christopher, Tonigan, 2009 ; Vader et al., 2005). Tout de même, bien que ces éléments soient bien documentés dans la théorie de l'EM, encore un nombre restreint d'études s'est penché sur le rôle du conseiller dans l'évocation du discours du client au sujet du changement, qu'il s'exprime sous forme de discours-changement ou de discours-maintien (Amrhein et al., 2003 ; Apodaca et al., 2016).

1.3.2. Comportements du conseiller et évocation du discours-changement

L'EM classe les comportements utilisés par les conseillers en 3 catégories : les comportements adhérents à l'EM (MICO²¹) - qui se rapprochent des principes de cet outil - les comportements non-adhérents à l'EM (MIIN²²) et les comportements neutres, ni proscrit, ni prescrit par l'EM (Others).

¹⁹ CCT

²⁰ FN

²¹ *Motivational Interviewing consistent with* (cohérent avec l'EM)

²² *Motivational Interviewing inconsistent with* (incompatible avec l'EM)

Comportements adhérents à l'EM (MICO)	Comportements non-adhérents à l'EM (MIIN)	Comportements « autres » (OTHERS)
Donner un conseil avec permission	Confrontation	Facilitateurs
Affirmer	Directivité	Courtoisie
Mettre l'accent sur le contrôle	Soulever une préoccupation sans permission	Donner de l'information
Poser des questions ouvertes	Mettre en garde la personne	Faire des presque reflets simples
Faire des reflets simples	Donner un conseil sans permission	Faire des presque reflets complexes
Faire des reflets complexes		Poser des questions fermées
Recadrer		Soulever une préoccupation avec permission
Offrir du soutien		Donner une structure à l'entretien

Figure 4 : Les comportements du conseiller²³ appartenant aux trois catégories

Les recherches du domaine soulignent que les compétences de l'aidant sont associées avec l'émergence du discours-changement du client et avec la fréquence dont celui-ci se manifeste durant l'entretien. À ce propos, un certain nombre d'études (Apodaca et al., 2016 ; Barnett et al., 2014, Glynn, Moyers, 2010 ; Moyers, Martin, 2003 ; Moyers, Miller, Hendrickson, 2005; Moyers et al., 2007) mettent en évidence que les comportements MICO facilitent l'évocation du discours-changement du client et du discours-maintien, ce qui se traduit par une exploration de l'ambivalence de la part du client. Les MIIN, de leur part, s'opposent à l'esprit de l'EM et évoquent plutôt le discours-maintien, ce qui est le même pour les comportements neutres (Others).

1.3.3. Les interactions entre le conseiller et le client pour résoudre l'ambivalence

L'étude de Gaume et al. (2014) souligne que les conseillers qui emploient des comportements MICO et utilisent en particulier un grand nombre de reflets complexes obtiennent des résultats meilleurs que le groupe qui n'a pas reçu de traitement.

Dans une autre étude visant à réduire la consommation d'alcool, Gaume, Gmel, Faouzi, Daeppen (2008) étudient la relation hypothétique entre les comportements MICO des conseillers et le discours-changement du client. Les résultats montrent que seuls les comportements MICO sont suivis par du discours-changement et par du discours-maintien, ce

²³ Ces comportements seront décrits plus en détail lors de la présentation de la recherche (voir page 36-37)

qui signifie que le client explore avec le conseiller son ambivalence au changement car ces comportements offrent l'occasion de discuter des deux facettes du changement. Au contraire, les énoncés non reliés au sujet de l'alcool succèdent après les comportements MIIN et Others.

Mais certaines recherches vont encore plus loin. Moyers, Martin (2003) étudient à la fois les interactions MICO, MIIN et Others des conseillers et le discours du client, mais observent également que certains comportements spécifiques à la catégorie MICO, à savoir le renforcement et « mettre l'accent sur le contrôle », prédisent le discours changement. Au contraire, la confrontation (issue de la catégorie MIIN) prédit de la résistance du client envers le processus et donc le discours-maintien.

De son côté, l'étude d'Apodaca et al. (2016) rejoint de l'étude de Moyers et Martin (2003) et met en avant que jusqu'à présent, les recherches dans le domaine n'ont pas approfondi le rôle de certains comportements spécifiques appartenant aux catégories MICO, MIIN et Others. Selon l'auteur, le fait de classer un ensemble de comportements dans des catégories limite l'application de ces résultats dans la pratique courante de l'EM. Pour cela, dans son étude il s'intéresse à la fois à la relation entre les comportements MICO, MIIN et Others et le discours du client, mais étudie aussi les comportements cibles du conseiller qui évoquent du discours-changement ou maintien chez le client. Selon les résultats, ce sont en particulier les questions ouvertes et les reflets simples et complexes qui engendrent à la fois du discours-changement et maintien, ce qui peut s'interpréter comme une exploration de l'ambivalence. Le seul comportement qui ne renforce que le discours-changement est le renforcement. Ce résultat s'explique par le fait que, par définition, le renforcement consiste à refléter et à valoriser le discours-changement du client, en valorisant les qualités et les actions de la personne. Par conséquent, face à cela le client est plus susceptible de répondre avec du discours-changement (Apodaca et al., 2016).

Les mêmes résultats peuvent être retrouvés dans l'étude de Catley et Harris (2006), qui postule que les questions ouvertes et les reflets simples et complexes sont significativement associés à des propos motivationnels du client. Nous retrouvons en plus des comportements tels que le soutien et recadrer.

1.3.3.1. Réactions du conseiller au discours du client

Si les conseillers sont sollicités à évoquer le discours-changement chez le consultant, il est aussi important de considérer la manière dont ils répondent aux discours de ce dernier. Selon l'étude de Francis et al. (2005), si le professionnel rencontre un client résistant envers le processus d'aide, il aura tendance à utiliser des comportements non adhérents à l'EM (MIIN),

comme par exemple la confrontation, dans le but de restaurer le changement et la motivation chez le client. L'interaction entre le conseiller et le client est donc bidirectionnelle (Barnett et al., 2014).

Gaume et al. (2008) s'intéresse à l'interaction client-conseiller dans le but de mieux comprendre les mécanismes sous-jacents. D'après les résultats, l'exploration du changement du client, qu'il s'exprime sous forme de discours-changement ou maintien, est en général suivi par des comportements MICO, alors que des propos neutres du client (FN) sont suivis par des comportements Others. Par conséquent, il est possible d'en déduire que le discours du client exerce notamment son influence sur les comportements utilisés par le conseiller (Gaume et al., 2008). Au contraire, en ce qui concerne les comportements MIIN, aucun résultat significatif n'a été trouvé, ce qui en limite les réflexions.

L'étude de Moyers et Martin (2003) met aussi en avant que le discours-changement est suivi par des comportements MICO. Pour ces raisons, les auteurs suggèrent aux professionnels de renforcer le discours-changement, dans le but d'augmenter la probabilité qu'il se manifeste à nouveau, et d'intervenir avec des reflets pour explorer davantage les raisons du client de changer.

D'après les résultats de l'étude de Barnett et al. (2014) les comportements du conseiller sont stratégiques et ne suivent pas simplement le discours du client. Au contraire, grâce aux reflets du conseiller, ce dernier peut changer la direction du discours du client. Par exemple, si le client exprime du discours-changement et que le conseiller y répond avec un comportement non-adhérent à l'EM, il est 8 fois de plus probable que le client réponde avec du discours-maintien (Barnett et al., 2014). Ceci souligne que les conseillers sont censés choisir avec soin les comportements à employer durant leurs entretiens afin d'évoquer le discours-changement de leurs consultants.

1.3.3.2. Les comportements employés par les conseillers en orientation

Nous pouvons maintenant se poser la question si les comportements généralement employés par les conseillers en orientation, durant leur pratique quotidienne, rejoignent ou s'éloignent des principes de l'EM.

Selon Stoltz et Young (2013), les conseillers n'exhibent pas forcément un profil de comportement compatible avec le style de communication propre à l'EM. En effet, ils donnent souvent de l'information professionnelle – sous forme de conseils sur des techniques de recherche d'emploi, ou des différentes formations existantes – afin d'éclaircir les idées de leurs consultants quant à leurs projets de carrière (Klonek, Wunderlich, Spurk, Kauffeld,

2016). Ceci se traduit par une approche éducative qui s'oppose au principe de l'évocation de l'EM, qui consiste à laisser émerger les propos par la personne elle-même (Miller, Rollnick, 2013).

L'étude de Mittendorff, den Brok et Beijgaard (2012) a étudié les conversations entre les conseillers et des étudiants et confirme les impressions de Klonek, Wunderlich, Spurk, Kauffeld (2016). En effet, un tiers des comportements des conseillers inclut expliquer et informer le consultant (33%) et donner un conseil (4%). Ces deux comportements ne sont pas recommandés par les perspectives de l'EM. De plus, ils peuvent éventuellement engendrer de la résistance de la part du client, car ils utilisent une approche éducative et ne soutiennent pas l'autonomie du client.

De même, la recherche de Multon, Ellis-Kalton, Heppner, Gysbers (2003) qui s'intéresse aux comportements de 19 conseillers fraîchement diplômés, confirme ces résultats et reporte en plus que les conseillers avaient tendance à poser plus des questions fermées (17%) qu'ouvertes (10%), ce qui s'éloigne des critères de l'EM. Suite à ces études, il s'ensuit que les conseillers en orientation ne manifestent pas nécessairement un profil de comportement compatible avec le style de communication de l'EM (Klonek, Wunderlich, Spurk, Kauffeld, 2016).

Concernant les interactions conseiller-client, l'étude de Klonek, Wunderlich, Spurk, Kauffeld (2016) met en avant que, suite à un comportement MIIN, le client tend moins à parler de ses projets de carrière que si le conseiller avait employé un autre type de comportement. Au contraire, les comportements MICO facilitent le discours autour de la carrière du consultant ($p < .01$). En somme, il est plus probable que le client parle de ses projets de carrière lorsque le conseiller utilise des comportements consistants à l'EM.

Les auteurs suggèrent ainsi d'extraire les ingrédients clés de l'approche de l'EM afin de développer des interventions plus efficaces. Par conséquent, les comportements MICO peuvent être un appui dans la pratique des conseillers en orientation, car ils s'intègrent bien avec les approches du conseil en orientation et, typiquement, avec la théorie de la construction des carrières professionnelles de Savickas (2011). En effet, des compétences telles que l'écoute réflexive ou poser des questions ouvertes, qui sont au centre de l'EM, aident le conseiller à co-construire l'histoire de carrière de son consultant. Au contraire, se placer en tant qu'expert en suggérant au client la meilleure solution, ne donnerait pas le même résultat. Au moyen de son écoute active, le conseiller arriverait donc mieux à aider le consultant, à co-construire son histoire de carrière, à mieux comprendre son état actuel et à comprendre quel parcours professionnel lui conviendrait le mieux (Klonek, Wunderlich, Spurk, 2016).

1.4. Cadre de la recherche et hypothèses

Ce travail s'inscrit dans la thèse de doctorat de Shékina Rochat et effectue une étude de cas multiple afin d'analyser les interactions bidirectionnelles entre quatre conseillers - ayant bénéficié d'une formation à l'EM - et quatre consultants qui sont ambivalents face à plusieurs projets professionnels. En particulier, elle vise ainsi à vérifier si les comportements du conseiller adhérents à l'EM (MICO) évoquent le discours-changement et maintien et résolvent ainsi l'ambivalence du jeune. Dans un deuxième temps elle explore la manière dont le conseiller répond au discours du consultant.

Afin d'offrir au lecteur une interprétation aisée des résultats, des représentations graphiques des quatre entretiens sélectionnés ont été réalisées et seront présentées pour chaque entretien. Celles-ci donnent une vision globale de l'entretien, des variations des comportements du conseiller utilisés et du discours évoqué chez le consultant. En outre, ils permettent de saisir les interactions saillantes entre le conseiller et le consultant.

Pour ce faire, après avoir codé les comportements du conseiller et le discours du jeune pour les quatre entretiens sélectionnés, des valeurs numériques ont été attribués aux comportements du conseiller allant de 1 à 15²⁴. Ces valeurs sont accordées en fonction de leur conformité à l'EM. À ce propos, la valeur 1 correspond au comportement confrontation (CO), qui est considéré comme le plus incompatible avec l'EM, du moment qu'il s'oppose à la vision non-jugeante de l'EM. Au contraire, la valeur 15 est attribuée au comportement mettre l'accent sur le contrôle (EC) qui représente le plus l'esprit de l'EM, à savoir d'offrir de la liberté et de l'autonomie au consultant quant à son choix de changer. Pour le consultant, les valeurs attribuées à ses comportements vont de 1 à 17²⁵. Ces derniers sous-tendent l'intensité de se rapprocher ou de s'éloigner du changement de comportement cible.

Les six hypothèses postulées pour cette étude sont les suivantes :

H1 : les consultants sont ambivalents entre le choix d'une formation duale et d'une voie de formation scolaire. Par conséquent, autant le discours changement que le discours-maintien est présent simultanément dans le discours des consultants.

²⁴ Codes attribués aux comportements du conseiller : CO=1 ; WA= 2 ; RCW=3 ; ADW=4 ; DI=5 ; FA= 6 ; FI= 6 ; GI=6 ; QUC=6 ; ST=6 ; NRC=6 ; NRS=6 ; QUO=7 ; RES=8 ; REC=9 ; AF= 10 ; SU= 11 ; RF=12 ; ADP=13 ; RCP=13 ; EC=15

²⁵ Codes attribués au discours du consultant : TS- =1 ; C- =2 ; R-3= 3 ; R-2 =4 ; R-1=5 ; O-3=6 ; O-2=7 ; O-1=8 ; FN=9 ; O+1=10 ; O+2 = 11 ; O+3=12 ; R+1=13 ; R+2=14 ; R+3=15 ; C+=16 ; TS+=17

H2 : les comportements des conseillers sont compatibles à l'EM. En effet, la formation à cet outil leur a permis d'apprendre les techniques de base, ce qui se traduit par une maîtrise de base de l'EM. Pour cela, leurs performances seront comparées aux critères du MITI 4.1. (Moyers, Manuel, Ernst, 2014) afin de vérifier qu'ils peuvent prétendre une maîtrise de base de l'EM.

H3a : sur la base de l'étude de Gaume, Gmel, Faouzi et Daepfen (2008), la troisième hypothèse postule que les comportements MICO permettent au consultant d'explorer son ambivalence au changement et qu'ils évoquent ainsi tant le discours-changement que le discours-maintien.

H3b : les comportements MIIN, en revanche, prédisent le discours-maintien.

H4 : la quatrième hypothèse postule que le type de discours du consultant prédit le comportement des conseillers. Conformément aux résultats de l'étude de Gaume et al. (2008), les conseillers répondent au discours-changement du consultant en employant des comportements MICO afin d'explorer et de comprendre les raisons qui poussent le jeune à changer (Moyers, Martin, 2003). Au contraire, ils répondent au discours neutre (FN) avec des comportements Others.

H5: Différentes études (Apodaca et al., 2016, Catley, Harris, 2006, Moyers, Martin, 2003) suggèrent que certains comportements spécifiques de la catégorie MICO sont susceptibles d'évoquer tant le discours-changement que le discours-maintien.

H5a : Le seul comportement MICO susceptible de n'évoquer que le discours-changement est le renforcement (Apodaca et al., 2016).

H5b: Les questions ouvertes et les reflets simples et complexes permettent une exploration de l'ambivalence car ils évoquent les deux discours (changement et maintien).

H6 : la sixième hypothèse postule que l'utilisation de l'EM des quatre conseillers sera similaire en ce qui concerne les scores globaux, mais également l'utilisation des comportements MICO. La formation à l'EM dont ils ont bénéficié leur permet d'employer les techniques de base de l'EM.

2. Méthode

2.1. Approche méthodologique

Afin de répondre aux six hypothèses susmentionnées, une méthode qualitative est utilisée. Sur la base d'un échantillon restreint, cette méthode permet d'observer les phénomènes sociaux et culturels en ne quantifiant pas les données, afin de les appliquer à une réalité mouvante et spécifique (Fasseur, *Méthodologie qualitative*, cours du 29.09.2012).

Dans la recherche, encore peu de données existent concernant l'utilisation de l'entretien motivationnel en orientation. Il est par conséquent plus judicieux de commencer par une enquête qualitative, ce qui correspond au caractère exploratoire de l'étude. De plus, ce travail s'intéresse aux interactions entre le conseiller et le consultant et donc à un phénomène bien circonscrit, ce qui justifie le recours à une analyse rigoureuse et contextualisée, et par conséquent, à la méthode qualitative.

Plus en détail, c'est une étude de cas multiples (*multiple case-design*) qui sera effectuée pour répondre aux questions de recherche. En effet, l'étude de cas essaie d'éclairer le pourquoi et le comment des phénomènes en suivant un ensemble de procédures spécifiques (Yin, 2003). L'étude de cas multiples veut identifier les phénomènes récurrents parmi un certain nombre de situations (Yin, 2003). Cette manière de procéder se rapproche bien du but de la présente analyse, à savoir de mettre en évidence, parmi quatre dyades, quels comportements évoquent le discours-changement et quels autres suscitent le discours-maintien chez le consultant. Pour peaufiner les analyses, je comparerai les résultats obtenus par les quatre conseillers.

2.2. Contexte de la recherche

Les données de cette étude proviennent de la recherche « L'entretien motivationnel en appui aux prestations d'orientation » menée dans le cadre de la thèse de doctorat de Mme Shékina Rochat, sous la direction du Prof. Jérôme Rossier.

Les objectifs de cette thèse sont multiples : d'une part, elle veut approfondir la pratique quotidienne des entretiens des conseillers en orientation et explorer l'impact d'une séance motivationnelle sur la motivation des jeunes, sur la transition école-travail et en termes d'interactions avec le conseiller. D'autre part, elle évalue l'impact de la formation à l'EM sur les comportements des conseillers, au travers d'une comparaison avant et après la formation.

Enfin, elle évalue l'influence d'une séance motivationnelle sur la motivation de jeune et sur l'issue de la transition.

2.3. Echantillon

2.3.1. Consultants

Les consultants sont des élèves en fin de scolarité obligatoire ($M= 14.92$; $SD= 0.61$), se trouvant en dernière année d'école obligatoire dans une filière à moyenne exigence (11^e VG²⁶). Parmi les participants de cette recherche, quatre jeunes ont été choisis pour cette analyse, dont deux filles (Anna et Nadine) et deux garçons (James et Alex²⁷). Ils ont été choisis en raison de leurs hésitations marquées entre une formation professionnelle initiale et une formation de type scolaire ou une mesure de transition, ce qui sous-tendait une ambivalence face au changement. Les données des consultants et des conseillers ont été alternées afin de protéger leur anonymat, en conformité avec les normes du manuel APA (2012).

2.3.2. Psychologues conseillers-ères en orientation

Les psychologues conseillers-ères en orientation travaillent à l'Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP) du canton de Vaud avec les élèves de l'école obligatoire. Il s'agit de deux hommes (Jean-Pierre et Yves) et deux femmes (Cristina et Isabelle²⁸) et ont tous obtenus leur diplôme de psychologue conseiller-ère en orientation à l'Université de Lausanne. Ils ont en moyenne 49 ans ($SD=12.01$) et ont 15.75 ($SD= 8.42$) années de pratique. Ils exercent leur activité de psychologues conseillers-ères en orientation à l'école obligatoire. La durée moyenne des quatre entretiens réalisés pour la présente étude est de 38.17 minutes ($SD= 0.14$).

2.4. Procédure de recrutement

Les données de la première vague (avant la formation à l'EM) ont été récoltées entre le 28 août et le 31 décembre 2014. Les psychologues conseillers en orientation ont présenté la recherche aux élèves en dernière année d'école se trouvant dans une filière à moyenne ou faible exigence à l'occasion de leur passage en classe annuel. Les élèves qui ont accepté de participer à l'étude, ainsi que leurs parents, ont signé un formulaire de consentement pour l'enregistrement des données. Les conseillers ont par la suite enregistré leurs entretiens usuels

²⁶ Voie générale

²⁷ Prénoms fictifs

²⁸ Prénoms fictifs

avec ces jeunes. Avant et à la fin de l'entretien, ainsi que 3 et 6 mois plus tard, différents questionnaires²⁹ ont été soumis aux participants. De son côté, le conseiller a rempli, en fin d'entretien et en fin d'année un questionnaire sur le jeune, afin de décrire sa situation actuelle, sa demande et son niveau de motivation perçu. D'autres questions concernent la représentation de l'entretien du quotidien de la part du psychologue conseiller et de son niveau de satisfaction de l'entretien mené ont également été posées.

En juin 2015, les conseillers ont ensuite participé à une formation de 2 jours à l'EM qui alternait des présentations théoriques à des ateliers pratiques. Aucun conseiller n'avait participé à une formation à l'EM, bien que Jean-Pierre avait parcouru un livre sur ce sujet. Le formateur faisait partie du réseau MINT³⁰ pour garantir la qualité de la formation offerte. Les retours des conseillers au sujet de cette formation étaient plutôt positifs. Une séance de supervision leur a été proposée suite à la formation, sur la base d'un entretien enregistré entre le 1^{er} août et le 31 octobre 2015. Les données de la seconde vague, durant laquelle les conseillers en orientation ont introduit les techniques de l'EM, ont été récoltées entre le 28 août 2015 et le 31 mars 2016, selon les mêmes procédures que celles mises en place pour la première vague. Les entretiens choisis pour cette étude proviennent de la deuxième vague, car une formation à l'outil EM augmenterait la fréquence des comportements MICO et, faciliterait ainsi l'émergence du discours-changement de la part du consultant (Miller & Rose, 2009).

2.5. Instrument qualitatif

L'instrument qualitatif utilisé pour analyser les données de ce travail est le Motivational Interviewing Skill Code (MISC 2.1), développé par Miller, Moyers, Ernst et Amrhein (2008). Cet instrument mesure la qualité de l'EM à partir des enregistrements audio et visuels des entretiens individuels (Naar-King, Suarez, 2011). L'objectif de cet outil est de saisir les compétences globales du conseiller qui utilise l'EM, de lui donner un feed-back au sujet de son adhérence à l'EM, de prédire la réaction du consultant au discours du conseiller et l'efficacité d'un traitement (De Roten, Zimmerman, Ortega, Despland, 2013).

²⁹ Les questionnaires abordent différentes thématiques, à savoir le choix professionnel, l'indécision vocationnelle, les difficultés relatives au choix professionnel, la motivation, l'adaptabilité de carrière et le bien-être.

³⁰ *Motivational interviewing network of trainer*, une organisation internationale promouvant une pratique et une formation à l'EM de haut niveau

2.5.1. Description de la méthode

Le système MISC nécessite de trois modes d'écoutes différents du même entretien. La première vise à déterminer les scores globaux pour le conseiller et pour le consultant, alors que la deuxième et la troisième s'occupent de découper l'entretien en énoncés afin d'y attribuer les codes au conseiller et du discours du consultant.

2.5.1.1. Scores globaux

La première écoute vise à attribuer des scores globaux au conseiller et au consultant. Pour le conseiller, ces scores reflètent l'impression générale et instantanée sur sa pratique, sur les réactions du jeune et sur la qualité de l'interaction entre conseiller et consultant (Naar-King, Suarez, 2011). Ils comprennent trois dimensions, à savoir l'acceptation, l'empathie et l'esprit de l'EM. L'acceptation permet de communiquer une attitude positive inconditionnelle et s'exprime sous forme de respect envers le consultant. L'empathie se réfère pour sa part à la compréhension de la perspective de l'autre afin de la lui transmettre en retour. Cette compétence demande un vif intérêt vis-à-vis du point de vue et des expériences du consultant au moyen d'une écoute réflexive. La troisième dimension, l'esprit de l'EM, désigne les compétences du conseiller en matière d'EM comprenant la collaboration, l'évocation et le soutien à l'EM. Avec la collaboration, le conseiller négocie avec le consultant et évite toute forme de persuasion. Une évocation élevée se traduit par une intention de faire parler le consultant ; le conseiller fait ressortir les perspectives du consultant plutôt que de l'éduquer ou de lui donner ses connaissances et ses conseils. Enfin, avec le soutien à l'autonomie le conseiller accepte que le consultant puisse ne pas changer et il l'informe de sa liberté de choix.

Le score global attribué au consultant, l'auto-exploration, mesure le niveau d'éléments personnels (problèmes personnels, valeurs personnelles, choix de vie, expression des émotions et de son estime de soi) abordés par le consultant au cours de l'entretien. Ce score se rapproche de la dimension utilisée par Truax et Carkhuff (1967) dans l'étude de la thérapie centrée sur la personne.

L'évaluation de ces scores globaux est faite sur la base d'une échelle de Likert allant de 1 (ex : *absence d'empathie/égocentrisme*) à 7 points (*empathique*)³¹. Pour le conseiller, la note de départ est le 4, qui peut évoluer soit vers le haut (7), soit vers le bas (1). Pour le consultant, le score final attribué est censé décrire au mieux l'auto-exploration durant tout l'entretien.

³¹ Cf. annexe 7, p. 80

N°	Données		Scores globaux				Décompte des comportements				
	Conseiller	Sujet	Acceptation	Empathie	Esprit de l'EM	Auto-Exploration	1	2	3	4	5
Locuteur	Jean-Pierre	Alex	c	c	c	p	c	p	c	p	c
Codage			6	5	4.5	3	QUO	TS+2	AF	O-2	RES
Remarque											

Figure 5 : Extrait d'un codage sur Excel montrant les données du conseiller et du consultant, les scores globaux attribués et l'ensemble des comportements de deux acteurs présents dans l'entretien

2.5.1.2. Découpage en énoncés

La deuxième écoute consiste à découper l'entretien en énoncés. Ceci est fait au moyen du logiciel Audacity 2.1.2, qui permet de nommer les énoncés selon leur numéro et leur locuteur.

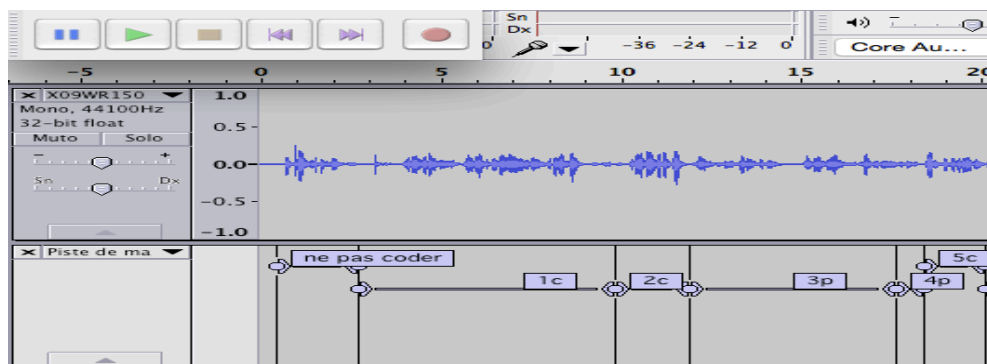


Figure 6 : Extrait d'un découpage en énoncés sur Audacity

À titre d'exemple, l'énoncé 1c³² correspond au 1^{er} énoncé de l'entretien, émis par le conseiller. Contrairement à la première écoute, cette partie consiste à découper les comportements du conseiller afin de saisir les comportements spécifiques sans tenir compte de l'impression générale de l'utilisation de l'EM, évaluée dans la première écoute au moyen des scores globaux (Moyers, Manuel, Ernst, 2014).

Ensuite, comme le montre le tableau suivant, l'ensemble des énoncés est reporté sur une feuille Excel sur laquelle seront attribués les codes pour chaque énoncé.

Décompte des comportements		
1	2	3
c	p	c
QUO	TS+	AF

Figure 7 : Extrait³³ d'une feuille Excel montrant les énoncés reportés selon l'ordre chronologique de l'entretien, le locuteur et le type de comportement utilisé

³² c = conseiller ; p = participant

³³ Extrait issu de l'entretien X04LL24042001

2.5.1.3. Codage des énoncés

La troisième partie consiste à coder les énoncés. Un énoncé peut être défini comme une pensée complète du conseiller et du consultant qui se termine quand une pensée est achevée, ou quand une nouvelle pensée est énoncée par le même ou par l'autre locuteur (Miller, Moyers, Ernst, Amrhein, 2008). Une fois tous les énoncés déterminés, il est alors possible d'attribuer des codes de comportements aux deux acteurs. Le codage a été fait par quatre codeuses, étudiantes en Master en psychologie du conseil et de l'orientation, ayant reçu trente heures de formation à l'outil MISC 2.1 et une supervision pour assurer la qualité de leur travail. Un double codage a été réalisé par la superviseuse afin de calculer le kappa de Cohen, un coefficient destiné à mesurer l'ensemble de taux communs pour chaque codeur. Selon Landis et Koch (1977), un indice entre 0.21- 0.40 reflète un faible accord, alors qu'entre 0.41 - 0.60 l'accord est modéré, tandis qu'entre 0.61 - 0.80 l'accord est fort. Enfin, entre 0.81 - 1.00 l'accord est considéré comme presque parfait.

2.5.2. Catégories de comportements du conseiller

Les catégories de comportements du conseiller comprennent dix-neuf codes pouvant être regroupés en trois catégories générales (MICO, MIIN et Others).

<i>Codes</i>	<i>Description</i>
Comportements du conseiller	
<u>Comportements cohérents avec l'EM (MICO)</u>	
Donner des conseils avec permission (<i>advise with permission</i> , ADP) ³⁴	Proposer une suggestion en demandant une autorisation préalable au consultant.
Renforcement (<i>affirmation</i> , AF)	Exprimer un compliment ou un renforcement afin de le soutenir dans une tâche particulière
Offrir du soutien (<i>support</i> , SU)	Commentaires de sympathie, de compréhension ou de compassion exprimés par le conseiller
Mettre l'accent sur le contrôle (<i>emphasize control</i> , EC)	Souligner la liberté de choix du consultant, son autonomie et sa responsabilité face au changement
Recadrer (<i>reframe</i> , RF)	Offrir une signification différente à une expérience évoquée par le consultant, dans le but de passer d'une signification négative à une signification positive
Poser des questions ouvertes (QUO)	Elargir l'éventail de réponses, en sollicitant des informations ou le point de vue du consultant

³⁴ Selon le manuel (Miller, Moyers, Ernst, Amrhein, 2008), donner un conseil avec permission est considéré comme neutre. Il se retrouve toutefois dans la catégorie MICO car dans la nouvelle version de l'EM (2013), plus récente que le MISC 2.1, ce comportement a été classé comme adhérent aux principes de l'EM.

Faire des reflets simples (RES)	Répétition exacte de ce que le consultant a dit qui n'ajoute pas de sens, mais qui permet d'identifier les émotions vécues par le consultant.
Faire des reflets complexes (REC)	Ajouter un sens subtil ou évident aux propos du consultant et de restituer à ce dernier un sens significativement plus développé.
<u>Comportements incohérents avec l'EM (MIIN)</u>	
Confrontation (CO)	S'opposer à ce que le consultant dit, le contredire, le critiquer, le moraliser ou mettre en doute son honnêteté
Directivité (DI)	Donner un ordre, diriger ou commander en employant un discours à l'impératif
Soulever une préoccupation sans permission (<i>raise concern without permission</i> , RCW)	Suggérer un problème possible, sans demander une autorisation au consultant
Mettre en garde (<i>warn</i> , WA)	Souligner des conséquences négatives d'un comportement du consultant
Donner des conseils sans permission (<i>advise without permission</i> , ADW)	Proposer une suggestion sans une autorisation préalable au consultant.
<u>Comportements neutres (OTHERS)</u>	
Facilitateurs (FA)	Propos simples établis dans le but d'inciter le consultant à continuer (« hmm hmm »)
Courtoisie (<i>filler</i> , FI)	Ensemble de formules de politesse
Donner de l'information (<i>giving information</i> , GI) :	Enoncés où le conseiller exprime une opinion, mais ne conseille pas
<ul style="list-style-type: none"> • sur les options (GIO) • sur les tâches en cours (GIT) • processus d'orientation (GIP) • donner de l'information autre (GIX) 	<ul style="list-style-type: none"> • filières d'études, formations, métiers • réalisation d'une tâche en cours • éclairer les étapes du choix professionnel • fournir au consultant des renseignements pas encore connu de lui
Faire des presque reflets simples (NRS)	Répéter le propos du consultant avec un ton interrogatif à la fin
Faire des presque reflets complexes (NRC)	Ajouter un sens subtil à ce que le consultant dit avec le ton interrogatif
Poser des questions fermées (<i>question closed</i> , QUC)	Question qui implique une réponse courte (oui ou non)
Soulever une préoccupation avec permission (RCP)	Se différencie de RCW (sans permission) car le conseiller demande une autorisation préalable au consultant
Donner une structure à l'entretien (ST)	Informar le consultant de ce qui va arriver directement durant la séance, ou durant les suivantes.

Figure 8 : Ensemble des comportements du conseiller selon les catégories MICO, MIIN et Others

Pour évaluer le discours du consultant, il faut tout d'abord identifier un « changement cible ». En psychologie clinique, celui-ci peut être « arrêter de fumer » ou « faire de l'exercice physique ». Dans le cadre de cette recherche, le changement de comportement cible se réfère à la recherche d'une place d'apprentissage ou, de manière plus générale, de s'engager dans les démarches d'orientation puisque de cette manière il accomplit la transition école-travail. Les énoncés qui vont dans la direction du changement se regroupent sous le discours-changement, tandis que ceux qui s'éloignent du changement font appel au discours-maintien.

À l'origine, le codage effectué incluait les énoncés des jeunes relatifs à des professions de niveau tertiaire (signalées par le signe « = ») dans la catégorie de discours lié au changement. Toutefois, afin de centrer l'analyse sur l'ambivalence entre l'entrée en une formation scolaire ou en mesures de transition et en l'apprentissage, ces énoncés ont été recodés comme du discours neutre pour les besoins de la présente étude.

Dans leurs choix professionnels, les élèves peuvent hésiter soit entre différentes options, soit entre plusieurs apprentissages (logisticien ou gestionnaire de commerce de détail), entre plusieurs formations (école de commerce ou école de culture générale) ou entre des formations de niveau tertiaire (policier). Ainsi, une distinction supplémentaire a été ajoutée pour dénommer ces options (a, b, c). Par exemple, l'apprentissage de logisticien sera l'option « a » et de gestionnaire de commerce de détail l'option « b ». Dans le cadre de cette étude, l'accent sera mis en particulier sur l'ambivalence entre l'apprentissage et les formations scolaires ou mesures de transitions. Par conséquent, les options sont recodées, de manière plus générale, sous le discours-changement ou le discours-maintien.

Discours du consultant	
<u>Discours-changement (CT)</u>	
Raison (+) ¹ :	
<ul style="list-style-type: none"> • Désir¹ • Capacité • Besoin • Autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Aimer, désirer changer • Avoir les capacités de changer • Font référence aux devoirs de changer • Discours hypothétique et discours qui font référence à des attitudes générales
Faire un pas (+)	Toutes les étapes concrètes que le consultant envisage pour se rapprocher du changement.
Engagement (+)	Avoir une intention concrète de changer
<u>Discours-maintien (CCT)</u>	
Raison (-) ¹ :	
<ul style="list-style-type: none"> • Désir • Capacité • Besoin • Autres 	<ul style="list-style-type: none"> • Désir de ne pas changer • Ne pas avoir les capacités pour changer • Ne pas ressentir le besoin de changer • Déclarations autres qui vont à l'encontre du changement

Faire un pas (-)	Etapes concrètes que le consultant envisage pour s'éloigner du changement.
Engagement (-)	Exprimer une intention de ne pas changer sous forme de verbes d'engagement
<u>Discours neutre (FN)</u>	
Follow/neutral	Rien n'indique si le consultant s'approche ou s'éloigne du changement de comportement cible.

Figure 9 : Discours du consultant

2.5.4. Tableau avec les indices de performance des conseillers (MITI, 2014)

Après avoir effectué le décompte des comportements des conseillers, il est possible de connaître les critères nécessaires pour vérifier la conformité de l'entretien à l'EM. Le MITI³⁵ (Motivational Interviewing Treatment Integrity ; Moyers, Manuel, Ernst, 2014) propose les indices suivants :

Indice	Calcul	Compétence de base	Maîtrise de l'EM
Scores globaux	Résultats aux échelles	Moyenne de 3.5	Moyenne de >4.0
% Reflets complexes	Nombre de REC divisé par le nombre de REC et de RES	$\geq 40\%$	$\geq 50\%$
% Questions ouvertes	Nombre de QUO divisé par le nombre QUO et de QUC	$\geq 50\%$	$\geq 70\%$
Ratio reflets-questions	Nombre de reflets divisé par le nombre des questions	≥ 1.0	≥ 2.0
% comportements MICO	Nombre MICO / (total MICO + total MIIN)	$\geq 90\%$	$\geq 98\%$

Figure 10 : Indices de performance selon le MITI

Ces indices permettront, tout au long de l'analyse, de vérifier si l'entretien mené par les conseillers se rapproche ou s'éloigne de l'EM. En outre, dans le cadre de cette étude, ils offrent l'occasion de faire des comparaisons entre les conseillers. De plus, dans les analyses des entretiens, les pourcentages de discours-changement et de discours-maintien ont été ajoutés dans ces analyses, afin de connaître la prédominance du discours du consultant.

³⁵ Système de codage de comportements mesurant l'adhérence du praticien à l'EM, qui donne également un feedback sur sa pratique afin d'améliorer ses compétences en matière d'utilisation de l'EM (Moyers, Manuel, Ernst, 2014)

2.6. Analyses

Cette analyse qualitative se focalise sur les interactions entre le conseiller et le consultant. Dans un premier temps, le déroulement des entretiens entre les quatre dyades sera présenté, puis les entretiens seront analysés plus en détail en vue de répondre aux hypothèses émises précédemment.

L'hypothèse 1 postule que les consultants présentent une ambivalence entre le choix d'une formation duale et d'une voie de formation scolaire. Pour vérifier cette hypothèse, le r-index (resistance/readiness to change) de Klonck et al. (2016) sera calculé. Cet indice permet de vérifier la préparation – et, respectivement, la résistance – du consultant à s'engager dans un changement spécifique. Si l'indice est majeur à 1, la préparation au changement prédomine. Si l'indice est inférieur à 1, le client présente de la résistance au changement. Au contraire, les valeurs autour de 0 indiquent une ambivalence au changement. Pour répondre à l'hypothèse 2 qui postule que les comportements des conseillers sont compatibles à l'EM, les scores des psychologues conseiller-ères en orientation seront comparés aux seuils délimités par les auteurs du MITI (Moyers, Manuel, Ernst, 2014). Pour répondre à l'hypothèse 3 qui postule que les comportements des conseillers compatibles à l'EM suscitent tant le discours-changement que le discours-maintien, et que les comportements incompatibles avec l'EM évoquent plus de discours-maintien et à l'hypothèse 4 qui propose que le type de discours du consultant prédit le comportement du conseiller, les odds ratio³⁶ (et leur intervalle de confiance à 95%) des transitions entre conseiller et client seront calculés au moyen du logiciel *MedCalc*³⁷. Pour répondre à l'hypothèse 5 qui postule que certains comportements de la catégorie MICO sont particulièrement susceptibles d'évoquer le DC ou de favoriser à la fois le DC et le DM, les odds ratio entre les comportements AF, QUO, RES et REC et les différents discours du consultant seront calculés, selon la même procédure. Les odds ratio supérieurs à 1.0 reflètent que la transition entre l'événement initial (ex : MICO) et l'événement suivant (ex : discours-changement) survient plus facilement que le hasard, alors que les odds ratio inférieurs à 1.0 se réfèrent aux transitions qui se produisent moins souvent que par le hasard (Apodaca et al., 2016). Pour chaque entretien, un tableau de contingence permettra de regrouper les résultats et de mettre en avant les odds ratio statistiquement significatifs. Les résultats seront d'abord présentés individuellement, puis synthétisés pour répondre aux hypothèses. Pour répondre à l'hypothèse 6 qui postule une utilisation similaire de l'EM, les indices propres aux différents conseillers seront comparés qualitativement.

³⁶ En français : rapport des côtes (<http://medicalforum.ch/docs/smf/archiv/fr/2010/2010-37/2010-37-129.pdf>)

³⁷ https://www.medcalc.org/calc/odds_ratio.php

3. Résultats

3.1. Première dyade : Jean-Pierre et Alex

L'entretien entre Jean-Pierre (33 ans) et Alex (15 ans) dure 38.37 minutes.

3.1.1. Contenu de l'entretien

Moments de l'entretien (en minutes)	Description
0.00 - 5.16	Point de situation sur les ses projet ³⁸ d'Alex. Ce dernier annonce qu'il a obtenu une place de stage pour laborantin.
5.16 - 8.43	Discussion autour de la confiance en soi, qui est faible chez le consultant en raison de ses notes moyennes. Le conseiller met en avant d'autres compétences requises en apprentissage, comme les compétences sociales et la motivation.
8.43 - 11.50	La discussion continue autour des qualités qu'un apprenti devrait avoir (engagement, motivation, notes scolaires).
11.55 - 15.39	Ils discutent de l'environnement de travail que le consultant envisage et les qualités qu'il possède pour s'insérer dans une équipe.
15.39 - 20.00	L'entourage d'Alex le décourage à entreprendre cet apprentissage au profit d'une formation scolaire supérieure, de type gymnase, ou d'un autre métier plus valorisant.
20.00 - 27.54	Alex déduit que, malgré son entourage, il se montre résolu face à son choix, à savoir l'apprentissage.
27.50 - 38.37	Le conseiller donne des informations sur le gymnase. Alex est plus au clair pour la suite et envisage d'entreprendre d'autres stages afin de trouver une place d'apprentissage de laborantin.

³⁸ CFC de laborantin, gymnase ou redoublement

3.1.2. Représentations graphiques

La figure 11 présente une modélisation des interactions entre les deux protagonistes au cours de l'entretien. Les abscisses indiquent les énoncés de l'entretien, alors que les ordonnées classent les comportements employés par le conseiller, selon qu'ils se rapprochent ou s'éloignent de l'EM. La ligne horizontale désigne les comportements neutres³⁹. En dessus de cette ligne, il est possible de retrouver les comportements qui adhèrent à l'EM, classés de manière croissante. À l'inverse, les comportements se situant en dessous de la ligne sont incohérents avec l'EM.

Sur ce graphique, il est intéressant de remarquer que le conseiller a fait recours à des comportements cohérents avec l'EM tout au long de l'entretien, alors que les comportements MIIN, notamment la confrontation, sont présents en début et en fin d'entretien. Enfin, le conseiller a utilisé à nombreuses reprises des comportements neutres.

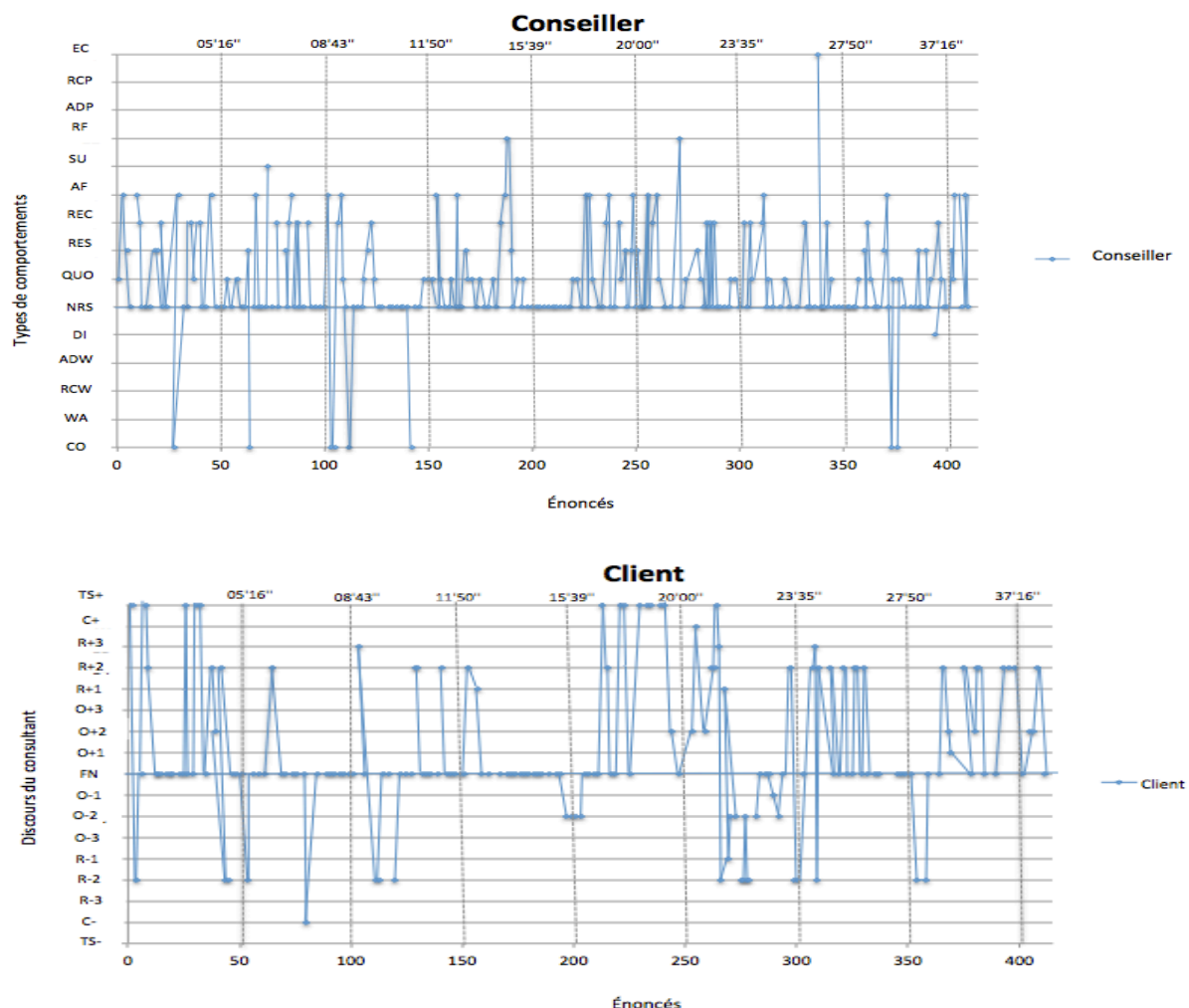


Figure 11 : Interactions entre Jean-Pierre et Alex

³⁹ Les comportements neutres regroupent les facilitateurs (FA), la courtoisie (FI), donner de l'information (GIP, GIX, GIO) faire des presque reflets complexes (NRC) et poser des questions fermées (QUC) (cf. page 39)

Le deuxième graphique présente le discours évoqué par le consultant, selon qu'il se manifeste sous forme de discours-changement (en dessus de la ligne horizontale) ou de discours-maintien (en dessous). La ligne horizontale, démarquant ces deux discours, est représentée par le discours neutre (FN). Il ressort que le discours du jeune est plutôt polarisé, présentant à la fois des aspects en faveur du changement et des propos en faveur du discours-maintien. Les énoncés en faveur du discours-maintien se manifestent par une présence importante du code « faire un pas » (TS+) et de raison de changer (R+2). En même temps, le consultant évoque de nombreuses raisons de ne pas changer (R-2), et donc de ne pas choisir un apprentissage, ce qui traduit une exploration de l'ambivalence au changement. Enfin, le discours-neutre accompagne le discours du consultant tout au long de l'entretien.

3.1.3. Comportements du conseiller, discours du client et indices de performance

Tableau 1. Synthèse de l'entretien 1

Conseiller		Consultant	
Données sociodémographiques			
Prénom fictif	Jean-Pierre		Alex
Age	33		15
Scores globaux			
Acceptation	5	Auto-exploration	3
Empathie	6		
Esprit de l'EM	4.5		
Décompte des énoncés		Fréquence	Fréquence
Nb MICO	100	Nb DC	57
AF	21	Nb DM	29
QUO	38	Nb FN	96
RES	17		
REC	21		
Nb MIIN	9		
Nb Others	124		
Total énoncés	233	Total énoncés	178
Kappa	0.51	Kappa	0.48
		r-index :	2.04
Indices de performance (MITI 4.1)		Pourcentage	
% QUO	43%		
Taux reflets-questions	0.4 (ratio)		
% REC	57%		
% MICO	92%		
% DC	66%		
% DM	34%		

Bien que le taux de questions ouvertes soit inférieur aux critères du MITI 4.1, Jean-Pierre se démarque par une bonne utilisation des reflets complexes (57%), supérieure au pourcentage demandé (>40%). Il n'hésite pas à reformuler le discours du consultant pour y ajouter du sens. Alors que le score global de l'esprit de l'EM est dans la moyenne, ces résultats montrent que les comportements MICO sont sollicités par le conseiller (92%), qui fait preuve d'une utilisation récurrente de ce type de comportements au cours de l'entretien.

Du côté du consultant, le r-index supérieur à 1 soulève qu'Alex se retrouve dans une phase de préparation où il argumente en faveur du changement.

3.1.4. Interactions entre conseiller et consultant

Tableau 2. Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant⁴²

Transitions (événement initial → événement suivant)	Occurrence	Odds ratio	95% CI	z statistic
Conseiller→client				
MICO→CT ⁴⁰	17	3.23	1.79 to 5.81	3.90
MICO→FN	25	0.99	0.56 to 1.77	1.03
MICO→CCT ⁴¹	8	8.18	3.79 to 17.64	5.35
MIIN→CT	3	1.41	0.37 to 5.30	0.50
MIIN→FN	3	0.72	0.19 to 2.76	0.47
MIIN→CCT	1	5.02	0.63 to 40.10	1.52
Others→CT	18	2.40	1.30 to 4.45	2.78
Others→FN	60	0.57	0.34 to 0.95	2.18
Others→CCT	10	5.69	2.75 to 11.76	4.70
Client→Conseiller				
CT→MICO	18	1.79	0.98 to 3.30	1.89
CT→OTHERS	20	0.88	0.47 to 1.65	0.40
CT→MIIN	4	12.35	4.33 to 35.20	4.70
CCT→MICO	8	1.86	0.81 to 4.27	1.47
CCT→OTHERS	12	0.77	0.36 to 1.62	0.69
CCT→MIIN	1	24.10	3.24 to 179.48	3.10
FN→MICO	27	1.44	0.81 to 2.59	1.25
FN→OTHERS	56	0.57	0.33 to 0.97	2.09
FN→MIIN	1	58.20	7.88 to 429.85	3.98
MICO→Client				
AF→CT	2	5.20	1.20 to 22.60	2.2
AF→FN	2	2.67	0.61 to 11.76	1.30
AF→CCT	1	12.48	1.66 to 93.91	2.45
QUO→CT	14	1.24	0.64 to 2.40	0.63
QUO→FN	14	0.52	0.25 to 1.04	1.84
QUO→CCT	7	2.78	1.20 to 6.46	2.39
RES→CT	0	14.39	0.85 to 242.91	1.85
RES→FN	4	1.01	0.32 to 3.15	0.01
RES→CCT	0	18.11	1.07 to 305.33	2.01
REC→CT	0	21.35	1.28 to 355.87	2.13
REC→FN	4	1.41	0.47 to 4.28	0.61
REC→CCT	0	26.58	1.60 to 441.95	1.56

Pour les transitions entre le conseiller et le consultant, un lien s'observe entre les comportements MICO et le discours-changement. Ces mêmes comportements évoquent également le discours-maintien⁴³. Parmi les comportements spécifiques à la catégorie MICO, aucune transition significative n'est à signaler pour cette dyade. Les comportements MIIN

⁴⁰ Change talk ; discours-changement

⁴¹ Counter-change talk ; discours-maintien

⁴² En gras sont indiquées les transitions supérieures à 1

⁴³ La transition MICO →CCT est significative (OR=8.17 ; p<0.0001)

évoquent les propos en faveur du statut quo, à l'instar des comportements Others⁴⁴. Enfin, le conseiller répond aux trois discours du consultant avec des comportements MIIN.

3.2. Deuxième dyade : Cristina et Nadine

L'entretien entre Cristina, âgée de 36 ans et de Nadine (15 ans) dure 33.39 minutes.

3.2.1. Contenu de l'entretien

Moments de l'entretien (en minutes)	Description
0.00 - 5.00	Analyse de la demande de la jeune fille, qui a de nombreux projets de CFC ⁴⁵ mais peine à se positionner. Explication des différentes voies de formations évoquées par la jeune femme.
5.00 - 10.40	Elaboration de stratégies pour trouver une place d'apprentissage d'employée de commerce (i.e. stages).
10.40 – 17.50	Discussion autour des démarches concrètes pour mettre en place les stages et des personnes ressources. Réflexions quant au fait qu'au jour d'aujourd'hui le choix de la jeune fille n'est pas définitif et qu'il faudra du temps, mais surtout des démarches, pour que celui-ci se fasse.
17.50 – 24.30	Repousser le choix angoisse la consultante. Pour cette dernière il est très important d'opérer un choix entre l'apprentissage et le gymnase, au point qu'elle se situe à 10 (sur une échelle de 0 à 10). La conseillère aborde les stratégies qui pourraient aider la jeune femme à résoudre son ambivalence et, parmi celles-ci figurent en effet les stages.
24.40 - 33.40	La fin de l'entretien tourne autour de la prise d'un prochain rendez-vous.

⁴⁴ La transition Others→CCT est significative (OR=5.69 ; p<0.0001)

⁴⁵ Employée de commerce (en école ou en entreprise) ou gymnase

3.2.2. Représentation graphique

Le graphique montre que la majorité des comportements de la conseillère sont motivationnels et se démarquent par une utilisation récurrente des reflets complexes, du début jusqu'à la fin d'entretien. Les deux seuls comportements MIIN, dont la confrontation le conseil sans permission, sont présents dans la deuxième partie de l'entretien. La consultante répond à la confrontation par du discours-changement et avec du discours-maintien pour le conseil sans permission.

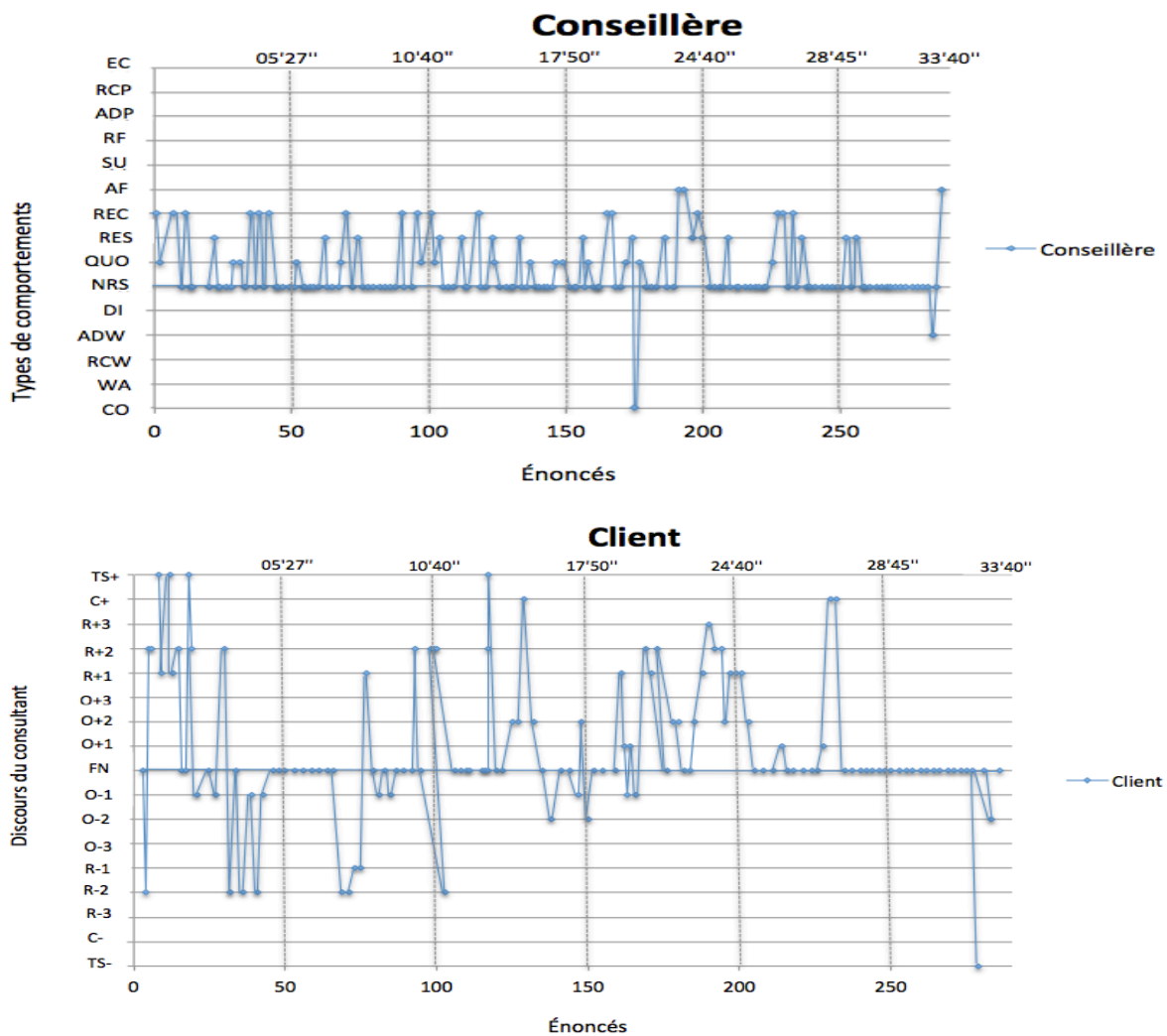


Figure 12 : Interactions entre Cristina et Nadine

Le discours-changement prévaut sur l'ensemble de l'entretien et la consultante mentionne tout au long de l'entretien des raisons de changer (R+2). En même temps, ce discours est accompagné par le discours-maintien – s'exprimant pour principalement sous forme de raisons de ne pas changer (R-2) et de comportements autres d'intensité faible (O-1) – qui se manifeste plutôt en début et fin d'entretien, mais diminue progressivement au cours de l'entretien. Ceci montre que la consultante explore avec le conseiller son ambivalence au changement.

3.2.3. Comportements de la conseillère, discours du client et indices de performance

Tableau 3. Synthèse de l'entretien 2

Conseiller		Consultant	
Données sociodémographiques			
Prénom fictif	Cristina		Nadine
Age	36		15
<u>Scores globaux</u>			
Acceptation	6	Auto-exploration	5
Empathie	6		
Esprit de l’EM	5		
<u>Décompte des énoncés</u>		Fréquence	Fréquence
Nb MICO	49	Nb DC	44
AF	3	Nb DM	20
QUO	14	Nb FN	67
RES	15		
REC	18		
Nb MIIN	2		
Nb Others	103		
Total énoncés	154	Total énoncés	133
Kappa	0.67	Kappa	0.65
		r-index :	1.83
<u>Indices de performance (MITI 4.1)</u>		Pourcentage	
% QUO	22%		
Taux reflets-questions	0.54 (ratio)		
% REC	55%		
% MICO	96%		
% DC	69%		
% DM	31%		

Comparé aux compétences de base requises, le pourcentage de questions ouvertes (QUO) est faible (22%), de même que le ratio reflets-questions. Il ressort tout de même que la conseillère se démarque particulièrement par le nombre de reflets complexes (55%), qui dépassent largement le niveau de base (>40%). De plus, la catégorie MICO est fort présente (96%), ce qui montre une bonne utilisation des comportements compatibles à l'EM.

Pour la consultante, le r-index de 1.33 souligne sa préparation à s'engager dans le changement.

3.2.4. Interactions entre conseiller et consultant

Tableau 4. Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant

Transitions (événement initial → événement suivant)	Occurrence	Odds ratio	95% CI	z statistic
Conseiller→client				
MICO→CT	15	1.93	1.00 to 3.72	1.96
MICO→FN	8	1.46	0.61 to 3.46	0.86
MICO→CCT	11	3.01	1.46 to 6.19	3.00
MIIN→CT	0	2.74	0.13 to 57.70	0.65
MIIN→FN	1	0.65	0.06 to 7.27	0.36
MIIN→CCT	0	3.03	0.14 to 63.87	0.71
Others→CT	16	2.78	1.34 to 5.74	2.76
Others→FN	54	0.94	0.52 to 1.67	0.23
Others→CCT	7	6.92	2.80 to 17.14	4.19
Client→Conseiller				
CT→MICO	17	1.70	0.88 to 3.25	1.59
CT→OTHERS	17	0.54	0.25 to 1.14	1.62
CT→MIIN	0	77.81	4.71 to 1284.99	3.04
CCT→MICO	5	2.16	0.77 to 6.05	1.47
CCT→OTHERS	11	0.52	0.23 to 1.21	1.52
CCT→MIIN	1	16.94	2.23 to 128.59	2.74
FN→MICO	13	2.25	1.07 to 4.73	2.15
FN→OTHERS	47	0.51	0.28 to 0.94	2.17
FN→MIIN	0	101.51	6.13 to 1680.94	3.23
MICO→Client				
AF→CT	2	0.74	0.12 to 4.52	0.33
AF→FN	0	2.06	0.10 to 40.65	0.48
AF→CCT	0	3.96	0.20 to 77.65	0.91
QUO→CT	4	1.64	0.52 to 5.17	0.84
QUO→FN	5	0.74	0.25 to 2.20	0.54
QUO→CCT	6	1.29	0.48 to 3.49	0.5
RES→CT	3	2.75	0.77 to 9.78	1.56
RES→FN	4	1.21	0.39 to 3.84	0.33
RES→CCT	0	19.90	1.18 to 336.77	2.07
REC→CT	6	1.62	0.62 to 4.25	0.98
REC→FN	0	10.48	0.62 to 177.74	1.63
REC→CCT	5	2.31	0.83 to 6.43	1.60

Pour les interactions entre le conseiller et le consultant, les comportements MICO ont plus de chance d’être suivis soit tant le discours-changement et maintien que par le hasard, à l’instar des comportements Others⁴⁶. Pour sa part, des liens s’observent entre les reflets complexes et les propos en faveur du discours-maintien.

La plupart des fois, la conseillère répond aux trois discours de la consultante avec des comportements MIIN.

⁴⁶ La transition Others → CCT est significative (OR=6.92 ; p<0.0001)

3.3. Troisième dyade : Yves et James

L'entretien entre Yves (60 ans) et James (15 ans) dure 39.10 minutes.

3.3.1. Contenu de l'entretien

Moments de l'entretien (en minutes)	Description
0.00 - 6.50	Le conseiller revient sur les démarches relatives aux différents projets ⁴⁷ de James. Le père suggère qu'il commence une école de commerce à Genève qui lui donnerait des connaissances de comptabilité. Yves donne des informations sur le système de formation et le jeune reste en faveur de l'apprentissage.
6.50 - 24.40	Discussion du projet à long terme de James - ouvrir sa propre entreprise. Le conseiller lui donne des informations sur le brevet fédéral de chef de cuisine.
24.40 - 39.10	James se positionne plus clairement quant à son souhait de commencer l'apprentissage après l'école, mais a besoin de savoir quel chemin prendre pour arriver à son but, à savoir être chef de cuisine. Au vu des éléments qui ressortent de cette discussion et des projets du jeune pour son avenir, le conseiller lui propose également de s'informer sur les branches économiques.

3.3.1. Représentations graphiques

Le graphique suivant montre que les comportements du conseiller sont dans l'ensemble motivationnels et sont présents tout au long de l'entretien. Quelques comportements non-motivationnels s'observent aussi, typiquement la confrontation et donner un conseil sans permission, à peu près vers le 6' et se manifestent à plusieurs reprises pour le reste de l'entretien.

⁴⁷ CFC dans la cuisine ou dans le domaine de l'hôtellerie, école de commerce (privée) ou le raccordement.

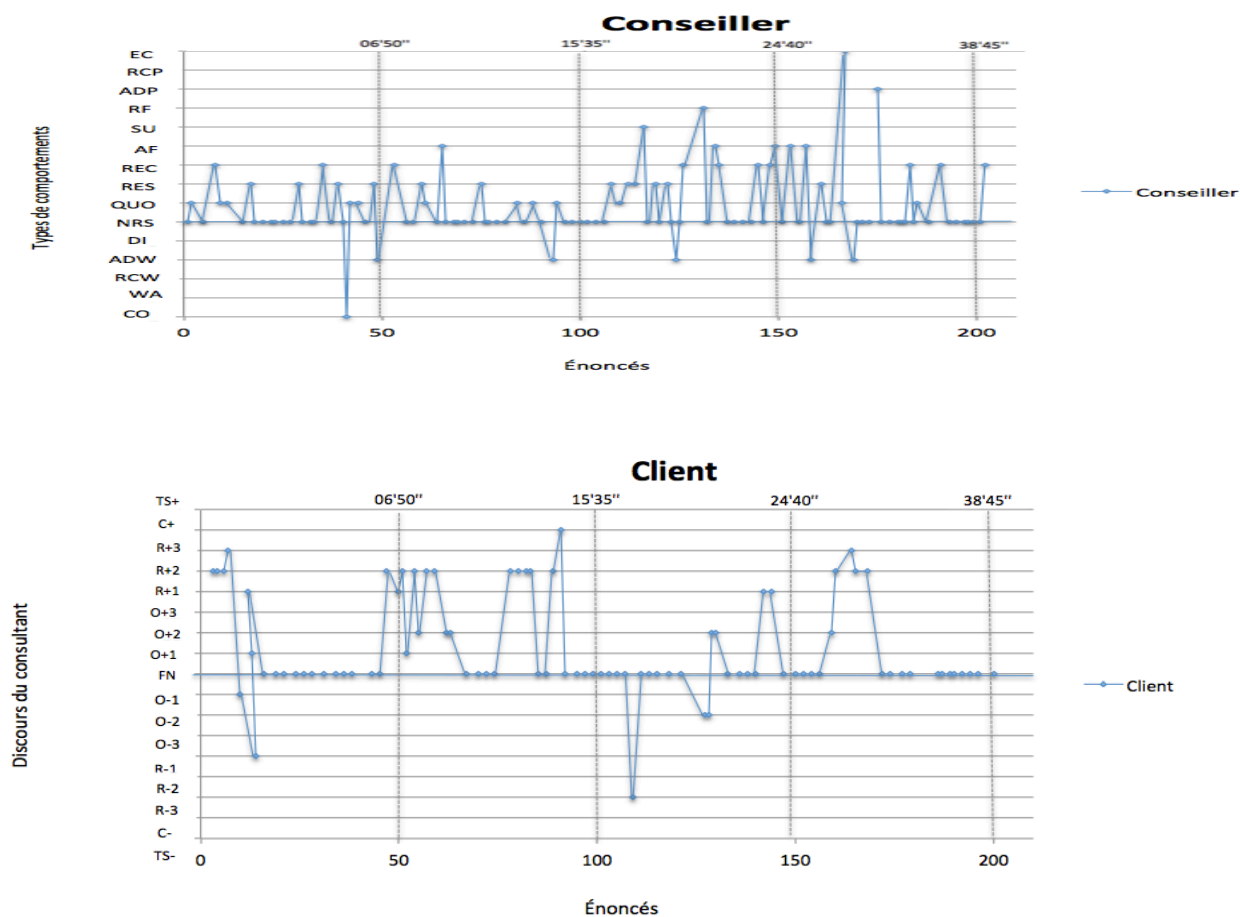


Figure 13 : Interactions entre Yves et James

Le discours du jeune, présent du début de l'entretien jusqu'à 15.35 et ensuite entre 20.00 et 25.00, se manifeste sous forme de raison de changer (R+2). Le discours-maintien est peu présent – en début et au milieu de l'entretien – et s'exprime sous forme de comportements autres (O-2 ; O-3) ou de raisons de ne pas changer (R-2). Le discours neutre – FN – se manifeste à nombreuses reprises dans l'entretien.

3.3.2. Comportements du conseiller, discours du client et indices de performance

Tableau 5. Synthèse de l'entretien 3

Conseiller		Consultant	
Données sociodémographiques			
Prénom fictif	Yves		James
Age	60		15
<u>Scores globaux</u>			
Acceptation	4	Auto-exploration	3
Empathie	4		
Esprit de l’EM	4.5		
<u>Décompte des énoncés</u>		Fréquence	Fréquence
Nb MICO	43	Nb DC	28
AF	5	Nb DM	8
QUO	12	Nb FN	52
RES	12		
REC	10		
Nb MIIN	6		
Nb Others	65	Total énoncés	88
Total énoncés	202		
Kappa	0.66	Kappa	0.77
		r-index	1.4
<u>Indices de performance (MITI 4.1)</u>		Pourcentage	
% QUO	31%		
Taux reflets-questions	0.54 (ratio)		
% REC	43%		
% MICO	87%		
% DC	78%		
% DM	22%		

Les scores globaux sont plutôt dans la moyenne, tandis que les indices de performance soulèvent des scores légèrement inférieurs à la moyenne. Tout de même, les comportements MICO sont à peu près dans la moyenne et, parmi ceux-ci, Yves tend à employer davantage de reflets simples et complexes. Le r-index (1.4) souligne que James argumente en faveur du changement.

3.3.3. Interactions entre conseiller et client

Tableau 6. Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant

Transitions (événement initial → événement suivant)	Occurrence	Odds ratio	95% CI	z statistic
Conseiller→client				
MICO→CT	5	4.48	1.64 to 12.28	2.92
MICO→FN	13	0.61	0.26 to 1.43	1.15
MICO→CCT	4	7.57	2.55 to 22.44	3.65
MIIN→CT	2	1.53	0.2984 to 7.8279	0.51
MIIN→FN	0	2.50	0.14 to 46.17	0.62
MIIN→CCT	0	7.87	0.44 to 142.10	1.40
Others→CT	10	2.35	0.99 to 5.60	1.93
Others→FN	36	0.42	0.20 to 0.92	2.19
Others→CCT	1	26.28	3.40 to 203.23	3.13
Client→Conseiller				
CT→MICO	9	1.70	0.71 to 4.06	1.19
CT→OTHERS	8	1.4	0.55 to 3.54	0.71
CT→MIIN	1	20.87	2.73 to 159.77	2.93
CCT→MICO	2	1.68	0.34 to 8.37	0.64
CCT→OTHERS	2	1.78	0.32 to 7.87	0.56
CCT→MIIN	0	14.78	0.84 to 260.92	1.84
FN→MICO	19	0.74	0.31 to 1.77	0.68
FN→OTHERS	29	0.53	0.24 to 1.20	1.52
FN→MIIN	1	28.11	3.61 to 218.81	3.19
MICO→Client				
AF→CT	0	5.37	0.29 to 99	1.31
AF→FN	2	0.51	0.09 to 2.82	0.77
AF→CCT	0	6.6	0.35 to 121.34	1.27
QUO→CT	3	6.34	1.65 to 24.42	2.69
QUO→FN	6	1.17	0.37 to 3.70	0.27
QUO→CCT	2	11.79	2.47 to 56.25	3.1
RES→CT	0	12.81	0.74 to 220.73	1.76
RES→FN	2	1.32	0.28 to 6.32	0.35
RES→CCT	1	7.68	0.97 to 60.50	1.94
REC→CT	1	5.00	0.62 to 40.14	1.51
REC→FN	4	0.51	0.15 to 1.80	1.04
REC→CCT	1	5.20	0.65 to 41.69	1.56

Un lien s'observe entre les comportements MICO et les discours-changement et maintien, ce qui sous-tend que le consultant explore l'ambivalence. Au contraire, la catégorie Others n'évoque que le discours-maintien. Des liens entre les questions ouvertes et les discours-changement et maintien sont présents. Pour sa part, le conseiller répond au discours-changement et au discours neutre avec des comportements non-adhérents à l'EM.

3.4. Quatrième dyade : Isabelle et Anna

L'entretien entre Isabelle (44 ans) et Anna (15 ans) dure 41.38.

3.4.1. Contenu de l'entretien

Moments de l'entretien (en minutes)	Description
0.00 - 14.30	La conseillère explore les projets de la jeune ⁴⁸ et les démarches accomplies. La conseillère suggère de ne pas tarder à postuler en raison du grand nombre de demandes pour les apprentissages.
14.30 – 24.55	Discussions autour de son ambivalence face à l'apprentissage – est stressée de ne pas trouver une place, mais cette formation reste une priorité. Puis, la jeune fille évoque également sa tendance à stresser facilement et le discours se centre autour de la mise en place d'autres stratégies ⁴⁹ pour se rassurer.
24.55 – 41.35	Anna mentionne le fait qu'elle ne bénéficie pas du soutien de ses parents, quant au projet d'apprentissage en agriculture, car ils privilégient plutôt une formation gymnasiale. Anna ne remet toutefois pas en question son choix professionnel et valorise le métier d'agricultrice. La discussion se termine en abordant les tensions familiales, et la conseillère profite de donner à cette dernière quelques conseils pour les réduire.

⁴⁸ CFC d'agricultrice, ou d'assistante en médecine vétérinaire, ou encore gymnase

⁴⁹ Se préparer en avance aux épreuves, respirer et se calmer

3.4.2. Représentations graphiques

Les comportements de la conseillère sont de manière générale motivationnels et soulignent une utilisation ponctuelle des reflets complexes ainsi que du comportement recadrer. En revanche, le seul comportement non motivationnel est donner un conseil sans permission, qui se manifeste dès 08.15 et jusqu'à la fin de l'entretien. Les comportements neutres accompagnent le discours de la conseillère tout au long de l'entretien.

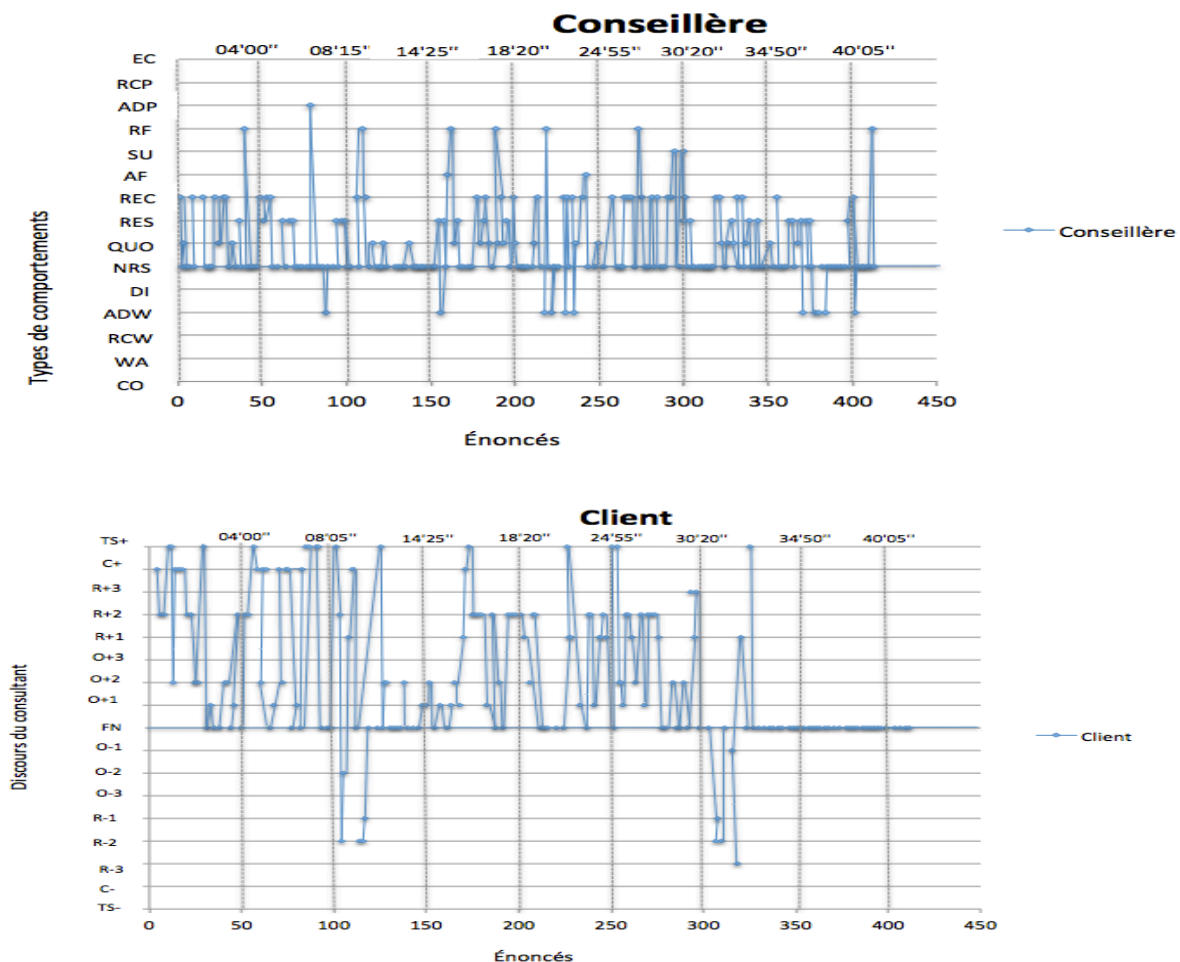


Figure 14 : Interactions entre Isabelle et Anna

Le discours prédominant de la consultante est le discours-changement, l'ensemble des catégories⁵⁰ de ce discours étant bien distribué dans la majorité de l'entretien. Entre 30.20 – 34.50 et jusqu'à la fin de l'entretien, seul le discours neutre est présent. Le discours-maintien se manifeste à des moments bien précis de l'entretien (8.05 et 30.20) s'exprime sous forme de raison de ne pas changer à intensité moyenne (R-2).

⁵⁰ Les comportements autres, les raisons de changer, l'engagement et faire un pas

3.4.3. Comportements du conseiller, discours du client et indices de performance

Tableau 7. Synthèse de l'entretien 4

Conseiller		Consultant	
Données sociodémographiques			
Prénom fictif	Isabelle		Anna
Age	44		15
Scores globaux			
Acceptation	5	Auto-exploration	4
Empathie	6		
Esprit de l’EM	5		
Décompte des énoncés		Fréquence	Fréquence
Nb MICO	92	Nb DC	99
AF	2	Nb DM	10
QUO	21	Nb FN	76
RES	24		
REC	36		
Nb MIIN	11		
Nb Others	115		
Total énoncés	218	Total énoncés	185
Kappa	0.43	Kappa	0.47
		r-index :	1.12
Indices de performance (MITI 4.1)		Pourcentage	
% QUO	19%		
Taux reflets-questions	0.56		
% REC	61%		
% MICO	89%		
% DC	91%		
% DM	9%		

Isabelle utilise de préférence des reflets complexes (REC), ce qui corrobore les résultats aux indices de performance, où elle se démarque remarquablement par l'utilisation de ce comportement (61% par rapport aux > 40% demandés). Le taux de questions ouvertes est très bas (19%) par rapport à la moyenne exigée pour les compétences de base, tout comme le taux reflets-questions (0.56). Quant au pourcentage de comportements MICO, elle se rapproche des compétences de base en EM.

En ce qui concerne le discours de la consultante, il ressort que le discours-changement est très présent (91%) par rapport au discours-maintien, ce qui corrobore le fait qu'elle est prête à s'engager dans le changement (r-index : 1.12).

3.4.4. Interactions entre conseiller et consultant

Tableau 8. Odds ratio pour les transitions entre le conseiller et le consultant

Transitions (événement initial → événement suivant)	Occurrence	Odds ratio	95% CI	z statistic
Conseiller→client				
MICO→CT	32	1.47	0.89 to 2.42	1.51
MICO→FN	17	1.89	1.02 to 3.51	2.01
MICO→CCT	1	72.03	9.87 to 525.76	4.22
MIIN→CT	1	4.18	0.53 to 32.92	1.36
MIIN→FN	2	1.99	0.43 to 9.17	0.89
MIIN→CCT	0	15.78	0.92 to 269.93	1.91
Others→CT	35	0.61	0.33 to 1.13	1.59
Others→FN	56	0.64	0.38 to 1.06	1.73
Others→CCT	5	11.39	4.38 to 29.63	4.99
Client→Conseiller				
CT→MICO	34	1.29	0.75 to 2.22	0.91
CT→OTHERS	37	1.34	0.79 to 2.26	1.1
CT→MIIN	1	81.73	11.12 to 600.79	4.33
CCT→MICO	3	1.33	0.36 to 4.99	0.43
CCT→OTHERS	4	1.04	0.32 to 3.43	0.07
CCT→MIIN	0	16.21	0.94 to 279.16	1.92
FN→MICO	35	0.86	0.50 to 1.46	0.57
FN→OTHERS	31	0.85	0.49 to 1.49	0.56
FN→MIIN	4	14.12	4.96 to 40.18	5.00
MICO→Client				
AF→CT	0	1.88	0.89 to 39.63	0.40
AF→FN	1	0.74	0.07 to 8.28	0.24
AF→CCT	0	3.59	0.17 to 75.33	0.82
QUO→CT	11	0.70	0.32 to 1.52	0.91
QUO→FN	9	0.85	0.37 to 1.94	0.38
QUO→CCT	1	13.96	1.86 to 105.09	2.56
RES→CT	3	2.95	0.87 to 10.08	1.73
RES→FN	2	4.43	1.02 to 19.18	1.99
RES→CCT	0	29.37	1.77 to 488.67	2.36
REC→CT	15	0.99	0.51 to 1.91	0.03
REC→FN	4	2.57	0.97 to 6.83	1.89
REC→CCT	0	55.90	3.40 to 918.18	2.82

Les comportements MICO, à l'instar des comportements Others, renforcent le discours-maintien⁵¹ et sont généralement suivis par le discours-changement. Un lien entre ces comportements et le discours neutre et également présent. À l'inverse, la conseillère réagit au discours-changement et au discours neutre de la cliente avec des comportements MIIN⁵².

⁵¹ Ces transitions sont significatives (MICO→ CCT : OR= 72.03 ; p<0.0001 ; OTHERS→CCT : OR=11.39 ; p<0.0001)

⁵² Ces transitions sont significatives (CT→ MIIN: OR= 81.73; p<0.0001 ; FN→MIIN: OR=14.12; p<0.0001)

Selon les comportements spécifiques, des liens entre les questions ouvertes, les reflets simples et complexes et le discours-maintien sont présents.

3.5. Comparaison entre les dyades

Le tableau suivant synthétise les résultats obtenus par les quatre conseillers.

Tableau 9. Synthèse des résultats pour les conseillers

Données sociodémographiques	Jean-Pierre	Cristina	Yves	Isabelle
Age	33	33	60	44
<u>Scores globaux</u>				
Acceptation	5	6	4	5
Empathie	6	6	4	6
Esprit de l'EM	4.5	5	5	5
<u>Décompte des comportements</u>	Fréquence	Fréquence	Fréquence	Fréquence
Nb MICO	100	49	43	92
AF	21	3	5	2
QUO	38	14	12	21
RES	17	15	12	24
REC	21	18	10	36
Nb MIIN	9	2	6	11
Nb Others	124	103	65	115
Total énoncés	233	154	202	218
<u>Indicateurs de performance</u>	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage	Pourcentage
% QUO	43%	22%	31%	19%
Taux reflets-questions	0.4 (ratio)	0.54 (ratio)	0.54 (ratio)	0.56 (ratio)
% REC	57%	55%	43%	61%
% MICO	92%	96%	87%	89%
% DC	66%	69%	78%	91%
% DM	34%	31%	22%	9%

De manière générale, les scores globaux des conseillers sont supérieurs à la moyenne, ce qui indique une conformité à l'esprit de l'EM ; sauf pour Yves, qui se situe dans la moyenne. Les conseillers posent encore peu de questions ouvertes et leur taux reflets-questions est bas par rapport aux critères exigés (1.0). En revanche, pour la plupart d'entre eux le taux de reflets complexes bon et supérieur aux exigences du MITI 4.1 (>40%).

En matière de pourcentage de comportements MICO, Cristina se démarque particulièrement de ses collègues (96%), les autres se rapprochent du score exigé (>90%), mais certains d'entre eux (Yves et Isabelle) sont légèrement inférieurs.

En somme, les quatre conseillers obtiennent des scores similaires mais pas identiques. Pourtant, quelques généralisations peuvent être faites : les deux conseillers emploient plus de

questions ouvertes que Cristina et Isabelle. Jean-Pierre et Isabelle tendent à utiliser davantage de reflets complexes qu'Yves et Cristina.

3.5.1. Comparaison entre Jean-Pierre et Cristina

Les deux conseillers obtiennent des scores similaires, mais pas tout à fait pareils, les scores de Cristina étant légèrement plus élevés, ce qui tendrait à indiquer une meilleure conformité aux principes de l'EM. Ce résultat est cohérent avec le fait qu'elle obtient un pourcentage de comportements cohérents avec l'EM (96%) et un taux reflets-questions plus élevés par rapport à son collègue. Ceci lui permet de prétendre une maîtrise de base de l'EM, ce qui n'est pas le cas de Jean-Pierre, bien que ce dernier utilise davantage de questions ouvertes que Cristina. Tout de même, le taux de discours-changement est plus élevé chez Cristina.

3.5.2. Comparaison entre Yves et Isabelle

Sur les trois échelles, les scores globaux d'Isabelle sont plus élevés. Ce résultat est conforme avec le fait qu'elle emploie plus de comportements cohérents à l'EM (87%) qu'Yves. En plus, elle utilise davantage de questions ouvertes, ce qui se traduit par une exploration du changement de la part du consultant, le taux du discours-changement étant plus élevé par rapport à celui de son collègue. Ces observations permettent de soutenir une maîtrise de base de l'EM, alors que ceci n'est pas le cas pour Yves. Tout de même, ce dernier utilise plus des reflets complexes qu'Isabelle.

3.5.3. Comparaison entre Jean-Pierre et Yves

Jean-Pierre obtient des scores globaux plus élevés d'Yves, alors que ce dernier a un ratio meilleur que son collègue. Jean-Pierre emploie davantage de questions ouvertes, ce qui corrobore avec le pourcentage de MICO élevé (92%) par rapport à Yves, ce qui lui permet d'obtenir une maîtrise de base en l'EM. Néanmoins, pour les deux conseillers, le taux de questions ouvertes reste encore légèrement inférieur au pourcentage demandé. En dépit des résultats inférieurs, le taux de discours-changement du consultant d'Yves est plus élevé que celui de Jean-Pierre.

3.5.4. Comparaison entre Cristina et Isabelle

Les scores globaux des deux conseillères, supérieurs à la moyenne, sont comparables. Isabelle se démarque tout de même par une utilisation prédominante de reflets complexes, ce qui se confirme avec un ratio reflets-questions plus élevé (0.56). De son côté, Cristina emploie davantage de comportements MICO et de questions ouvertes que sa collègue, ce qui sous-

tendrait une meilleure conformité à l'EM et qui se confirme en effet par une maîtrise de base de l'EM. Ceci peut être également le cas pour Isabelle, bien que ses résultats se rapprochent de la moyenne. Malgré cette prédominance, le discours-changement du consultant d'Isabelle reste plus élevé que Cristina.

3.5.5. Comparaison entre Jean-Pierre et Isabelle

Bien que les scores globaux soient comparables entre les deux, Jean-Pierre emploie plus de comportements MICO que sa collègue et davantage de questions ouvertes, sous-tendant une conformité à l'EM. Pourtant, de son côté, Isabelle emploie plus de reflets complexes que son collègue et se démarque par un ratio élevé que Jean-Pierre. En effet, le discours-changement de son consultant est plus élevé que celui de Jean-Pierre.

3.5.6. Comparaison entre Cristina et Yves

Les scores globaux de Cristina sont légèrement plus élevés que son collègue, ce qui corrobore avec une utilisation récurrente de comportements MICO et de reflets complexes et lui permettent d'obtenir une maîtrise de base en l'EM. Malgré ces résultats, le discours-changement du consultant d'Yves est plus élevé, probablement en raison de la prédominance des questions ouvertes posées par le conseiller.

4. Discussion

4.1. Discussion de la première hypothèse

La première hypothèse postulait que les consultants se trouvaient dans une phase d'ambivalence par rapport au choix d'une formation duale ou scolaire. Pour cela, le r-index de Klonek et al. (2016) a été calculé pour les quatre consultants.

Les résultats soulignent des scores supérieurs à 1, ce qui sous-tend une préparation au changement. L'ambivalence des consultants semble être résolue et ils sont prêts à s'engager dans une formation professionnelle duale. En effet, si en début d'entretien les consultants affirment d'avoir en tête plusieurs projets, ils se penchent tous en faveur de l'apprentissage en fin d'entretien. Dans le cas d'Alex, ce dernier alterne au cours de l'entretien des propos en faveur de l'apprentissage et en faveur du gymnase ou du redoublement, mais ce n'est qu'en fin d'entretien, lorsque Jean-Pierre lui demande la manière dont il se sent après cet entretien, qu'il affirme de vouloir s'engager dans un apprentissage (énoncés 374-375). Pour Cristina,

l'utilisation de la règle d'importance⁵³ donne l'occasion à sa consultante de situer son importance accordée à l'entrée en apprentissage à 10/10 et ouvre la porte à des discussions sur la planification des stages (énoncés 169-170 ; 189-190). Un reflet complexe d'Isabelle (énoncé 320) permet à Anna de se positionner avec assurance et de confirmer de vouloir chercher une place d'apprentissage. Enfin, bien que le discours-maintien de James soit peu présent dans l'entretien, celui-ci réfléchit à un moment précis (énoncés 128-129) à l'option de repousser son choix professionnel à un moment plus propice, mais réalise ensuite par lui-même qu'une formation gymnasiale ne serait pas en adéquation avec ses intérêts professionnels. Ainsi, il résout son ambivalence face à ses projets.

Tout de même, quelques contradictions s'observent entre les résultats : en effet, alors que le r-index d'Alex (2.04) indique que ce dernier argumente en faveur du changement - et qu'il se montre prêt au changement - son taux de discours changement est le plus faible parmi les autres consultants (66%). À l'inverse, le r-index de Anna est le plus faible comparé aux autres jeunes (1.13), bien que le taux de discours changement de cette jeune est le plus fort (93%). Ce résultat peut s'expliquer en regardant plus en détail la représentation graphique du discours des consultants : le discours-changement d'Alex est présent tout au long de l'entretien, alors que celui d'Anna se manifeste plutôt dans les trois quart d'entretien. C'est pourquoi le jeune homme a un r-index majeur par rapport à Anna. Tout de même, les arguments en faveur du changement sont plus forts et d'une intensité majeure chez Anna.

Par conséquent, les résultats ont permis de réfuter la première hypothèse et de confirmer au contraire que les consultants manifestent une disposition à commencer une formation professionnelle.

4.2. Discussion de la deuxième hypothèse

La deuxième hypothèse voulait vérifier que les comportements des conseillers répondraient aux seuils d'exigences de l'EM. Afin de tester cette hypothèse, leurs indicateurs de performance ont été comparés aux critères du MITI 4.1. (Moyers, Manuel, Ernst, 2014).

Les résultats montrent que certains conseillers se rapprochent de la maîtrise de base de l'EM, mais que ceci n'est pas le cas pour tous. De manière générale, et ceci pour tous les conseillers, le pourcentage de questions ouvertes, ainsi que le taux reflets-questions reste encore faible par rapport aux critères exigés. Tout de même, les conseillers peuvent prétendre une maîtrise de base de l'utilisation des reflets complexes, sauf pour Yves, qui obtient un score légèrement inférieur à la moyenne. En ce qui concerne les comportements MICO, les conseillers se

⁵³ Poser une question au consultant (« à quel point est-ce important pour vous de... ? ») et noter son niveau perçu d'importance sur une échelle de 0 à 10, où 0 signifie « pas important du tout » et 10 « tout à fait important » (Miller, Rollnick, 2013).

rapprochent du seuil exigé par le MITI, alors que Cristina se démarque particulièrement par rapport à ses collègues. En général, cette dernière se rapproche le plus de la maîtrise de base de l'EM, alors qu'Yves s'éloigne de ces critères et ne peut pas encore prétendre une maîtrise de base.

Par conséquent, cette hypothèse est partiellement validée. Parmi les quatre conseillers, seul Cristina se rapproche de la maîtrise de base de l'EM. Les autres obtiennent certains scores conformes aux critères exigés, mais doivent poser davantage de questions ouvertes et travailler le ratio reflète-questions. En plus à cela, Yves doit approfondir l'utilisation des reflète complexes et des comportements MICO.

4.3. Discussion de la troisième hypothèse

La troisième hypothèse voulait vérifier que les comportements compatibles avec l'EM (MICO) sont susceptibles d'évoquer tant le discours-changement que le discours-maintien et offrent donc une exploration de l'ambivalence, alors que les comportements MIIN prédisent le discours-maintien (Gaume et al., 2008 ; Gaume, Gmel, Faouzi, Daeppen, 2008). Afin de tester cette hypothèse, le calcul des odds ratio des transitions permet de vérifier que les comportements MICO sont suivis par des propos en faveur du changement, alors que le discours-maintien se manifeste après les comportements MIIN.

De manière générale, des liens s'observent entre les comportements MICO et le discours-changement, alors que la transition entre ces comportements et le discours-maintien est statistiquement significative. Cela signifie que lorsque le conseiller emploie un comportement de la catégorie MICO, celui-ci évoque le discours-maintien (et donc une discussion autour des projets gymnasiales) mais a également plus de chance d'être suivi par le discours-changement que le hasard. Ces résultats sont en accord avec Moyers et Martin (2006), qui affirme que les comportements MICO permettent une exploration de l'ambivalence, et donc de deux facettes du changement. Concernant les comportements MIIN, Moyers, Martin (2003) et Gaume, Magill, Longabaugh, Bertholet, Gmel, Daeppen (2014) mettaient en avance que certains comportements de cette catégorie prédisaient le discours-maintien - comme par exemple la confrontation -. Ici aucun résultat ne permet pas de tester ce lien, peut être en raison du fait que les comportements MIIN apparaissent moins fréquemment dans les entretiens.

Concernant les liens entre les comportements MICO et le discours-changement, le comportement suscitant davantage ce type de discours est les questions ouvertes. En effet, selon Miller et Rollnick (2013), la manière la plus simple d'évoquer le discours-changement est de poser des questions qui le concernent, et donc poser une question ouverte dont le

discours-changement est la réponse. Les résultats montrent que certaines questions ouvertes suscitent le discours-changement, alors que d'autres participent à l'évocation du discours-maintien.

Les questions ouvertes. La transition MICO→CCT, présente dans les entretiens de Jean-Pierre⁵⁴ et d'Isabelle⁵⁵, est significative. D'après les résultats, le comportement de cette catégorie qui suscite le plus fréquemment le discours-maintien est les questions ouvertes, ce dernier se manifestant sept fois sur huit. Certaines questions ouvertes posées par Jean-Pierre ne sont pas susceptibles de susciter le discours-changement, mais poussent plutôt l'exploration du discours-maintien. Par exemple, lorsqu'il est sollicité à se comparer aux autres élèves (énoncés 53-54), Alex souligne qu'il tend à se dévaloriser et à manquer de confiance en lui et amène une raison⁵⁶ en faveur du discours-maintien.

Bien que les questions ouvertes suscitent le discours-maintien, elles ont aussi différents avantages car aident le consultant de Jean-Pierre à se positionner face aux conseils offerts par son entourage (énoncés 298-300).

4.3.3. Lien entre les comportements Others et le discours-maintien

Contrairement à ce qui avait été postulé, les résultats soulignent une nouvelle transition qui se manifestent très fréquemment dans les différents entretiens, à savoir entre les comportements Others et le discours-maintien (OTHERS → CCT).

Les presque reflets simples et complexes. Cette transition est significative dans trois entretiens sur quatre. Dans l'entretien de Jean-Pierre⁵⁷, ce sont plutôt les presque reflets simples et complexes, issus de la catégorie Others, qui sont suivis par du discours-maintien, à l'instar de Cristina⁵⁸. Ce résultat s'explique par le fait qu'au moment où le conseiller veut s'assurer d'avoir bien compris les propos du consultant, ou lorsqu'il veut confirmer ses impressions sur ce dernier, il peut arriver qu'il réponde en amenant des arguments en faveur du discours-maintien. C'est ce qui s'observe au moment où Jean-Pierre constate que la confiance de son consultant n'est pas élevée⁵⁹ (énoncés 43-44).

Pour la plupart des fois, Cristina emploie les presque reflets simples et complexes afin de reformuler les propos de la jeune fille pour en avoir une meilleure compréhension. Ceci

⁵⁴ OR= 8.18 ; p<0.0001

⁵⁵ OR= 72.03 ; p<0.0001

⁵⁶ Alex fait référence à ses capacités et se réfère donc à la sous-catégorie « capacité » de la catégorie raison (Ra-2)

⁵⁷ OR= 5.69 ; p<0.0001

⁵⁸ OR= 6.92 ; p<0.0001

⁵⁹ Code attribué à cet énoncé : Ra-2

amène cette dernière à réaliser qu'elle se trouve encore dans une phase d'ambivalence ou qu'une formation scolaire lui conviendrait mieux (énoncés 26-27 ; énoncés 80-81).

En somme, les presque reflets apportent un éclairage plus approfondi sur les visions du consultant, mais il se peut aussi que ce dernier réponde avec des arguments en faveur du discours-maintien. Il est tout de même intéressant de souligner que dans certains cas ces comportements, amènent le consultant à prendre conscience de l'importance réelle donnée au projet scolaire, ce qui se retrouve au moment où Alex prend conscience de vouloir mettre son énergie dans l'apprentissage de laborantin⁶⁰ (énoncés 289-290).

Les questions fermées. Contrairement à l'étude de Apodaca et al. (2016), qui affirmait que ce comportement inhiberait la discussion autour des deux discours⁶¹ mais permettait l'exploration d'arguments neutres (FN), le cas d'Isabelle souligne en revanche que ce comportement évoque le discours-maintien⁶². Typiquement, lorsqu'elle demande à sa consultante si le fait de commencer un apprentissage l'enthousiasme ou pas (énoncés 113-114), Anna répond qu'elle est plutôt stressée, et par conséquent, elle amène une raison de ne pas commencer un apprentissage (R-2). À un autre moment de l'entretien (énoncés 314-315), la question fermée permet à Isabelle d'en savoir plus sur la motivation – plutôt faible⁶³ - d'Anna à faire le raccordement, et de savoir comment elle se positionne par rapport à cet autre projet. La réponse d'Anna est codée comme du discours-maintien car elle se réfère à une formation scolaire, mais le deuxième «-» indique qu'elle amène un argument contre le raccordement. Peu après (énoncés 317-318), une autre question fermée permet à Anna d'évaluer le raccordement et éventuellement de remettre en question cette option, car elle admet ne pas vouloir suivre des cours durant sa formation post-obligatoire⁶⁴.

Donner de l'information sur les options. Dans les cas de Jean-Pierre et de Cristina, la catégorie donner des informations sur les options (GIO) évoque également du discours-maintien, quoique cette transition ne s'observe qu'une fois dans les entretiens des deux conseillers. Cette transition s'oppose en tout cas aux résultats d'Apodaca et al. (2016), selon lesquels donner de l'information serait suivi par du discours neutre. Il faut en tout cas préciser que les explications sur le gymnase fournies par Jean-Pierre (énoncés 352-354) aident le jeune à prendre position face au gymnase et à réaliser qu'une formation professionnelle serait plus

⁶⁰ Code attribué à cet énoncé : O-d+1 ; d= option gymnase

⁶¹ CT/CCT

⁶² OR= 11.39 ; p<0.0001

⁶³ Code attribué à cet énoncé : R-e-3, où le « e » se réfère à l'option du raccordement

⁶⁴ Code attribué à cet énoncé : R-e-3

en adéquation avec ses intérêts⁶⁵, alors que dans le cas de Cristina (énoncés 26-27), les informations sur le déroulement de l'apprentissage d'employée de commerce permettent de constater qu'en terme de durée, l'apprentissage revient au même que l'école de commerce. Ainsi, elle amène un argument en faveur de cette école. Par conséquent, les informations fournies par le conseiller quant aux différentes options évoquent plus fréquemment le discours-maintien, mais amènent aussi des arguments pour ou contre l'option considérée. Apodaca et al. (2016) suggère tout de même au psychologue de fournir de l'information que quand elle est demandée par le client (i.e. que le client ne connaît pas), ou lorsqu'il y est intéressé de manière intrinsèque.

Par conséquent, la troisième hypothèse est partiellement validée. En effet, des liens s'observent entre les comportements MICO et le discours-changement et ces comportements évoquent effectivement le discours-maintien, comme il avait été postulé dans l'élaboration de cette hypothèse. De plus, les résultats soulignent l'importance de la catégorie Others, auparavant exclue dans l'élaboration de cette hypothèse. Suite à ces constatations et pour compléter les résultats de cette étude, il semble judicieux de remettre à jour les hypothèses et d'en émettre une nouvelle:

- Les comportements de la catégorie Others, notamment les presque reflets simples et complexes, ainsi que les questions fermées et les informations données sur les options, favorisent l'évocation d'arguments pour le discours-maintien, tant en faveur que contre l'option considérée.

4.4. Discussion de la quatrième hypothèse

La quatrième hypothèse s'intéresse à la manière dont le conseiller répond aux discours du consultant. Se basant sur l'étude de Gaume et al. (2008), qui s'intéresse aux interactions entre les thérapeutes et les fumeurs, cette hypothèse postule que les conseillers répondent au discours-changement et maintien avec des comportements MICO afin d'explorer les raisons qui poussent le consultant à aller vers ou contre le changement. Le discours neutre, au contraire, est suivi par des comportements Others. Les odds ratio des transitions entre le discours du consultant et les comportements du conseiller ont permis de tester cette hypothèse.

Pour les quatre conseillers, aucune transition ne met en avant un lien entre le discours-changement et le discours-maintien et les comportements MICO. Par conséquent, ils ne

⁶⁵ Code attribué à cet énoncé : R-d-2

répondent pas à ces deux types de discours en employant des comportements MICO, mais au contraire, ils tendent à répondre au discours-changement et au discours-neutre avec des comportements MIIN. Dans deux cas cette dernière transition est significative, alors que dans les deux autres, un lien – non significatif – s’observe entre ces deux variables.

4.4.1. Liens entre le discours changement et les comportements MIIN

Les résultats montrent que Jean-Pierre⁶⁶ et Isabelle⁶⁷ tendent à répondre majoritairement au discours-changement avec deux comportements appartenant à la catégorie MIIN, à savoir de la confrontation et les conseils sans permission.

La confrontation. Miller & Rollnick (2013) suggèrent de ne pas répondre au discours-maintien avec des comportements incohérents avec l’EM, car ce dernier est considéré comme faisant partie du processus de changement et est donc une facette du changement (Gaume et al., 2008). Tout de même, il est possible d’observer le contraire dans l’entretien de Jean-Pierre, où ce dernier répond majoritairement aux raisons du consultant avec de la confrontation et avec de la directivité.

Le moment où Jean-Pierre utilise la directivité nécessite de reprendre l’extrait de l’entretien où elle se manifeste. Par définition, la directivité implique que le conseiller donne un ordre au consultant, sur un ton impératif. Dans le cas de Jean-Pierre, la directivité se manifeste sous un autre angle : Jean-Pierre pousse son consultant à se vanter et à profiter de ces moments de l’entretien pour mettre en valeur ses qualités. Bien que le ton utilisé par le conseiller soit en effet directif (« mais vante-toi, profite »), cette phrase cache un arrière-fond positif, à savoir une envie de valoriser l’estime de son consultant. Cet exemple souligne qu’il est important de distinguer les codes attribués du sens que le message véhicule.

Les conseils sans permissions. À un moment précis de l’entretien (énoncés 87-88), Isabelle répond au discours-changement en donnant un conseil sans permission. Anna affirme qu’elle est au début de ses recherches de places d’apprentissages et Isabelle lui suggère, sans permission préalable, d’aller regarder assez vite sur le site orientation.ch afin qu’elle ne perde pas ses chances. Le principe sous-tendant le comportement utilisé par la conseillère est sans doute correct, puisqu’elle aimerait souligner que les places d’apprentissage sont assez vite prises. Pourtant, en ne demandant pas la permission à la consultante de lui donner ce conseil, le comportement retombe dans la catégorie MIIN.

⁶⁶ OR= 12.35 ; p<0.0001

⁶⁷ OR= 81.73 ; p<0.0001

4.4.3. Discours neutre et comportements MIIN

Les conseillers réagissent au discours neutre en répondant avec des conseils sans permission ou avec de la confrontation.

Les conseils sans permission. Isabelle, dont les analyses mettent en avant ce type de transition⁶⁸, réagit au discours neutre du consultant avec le comportement donner des conseils sans permission. En effet, lorsque Anna soulève ses problèmes familiaux, Cristina lui propose différentes stratégies pour l'aider dans cette situation inconfortable, mais sans lui demander la permission.

La confrontation. Au début de l'entretien, Alex explique à Jean-Pierre la manière dont il a décroché le stage de laborantin et confie à son conseiller de vouloir remercier la connaissance qui lui a permis de trouver ce stage. Jean-Pierre répond à ce commentaire avec de la confrontation⁶⁹, car il remet en cause l'importance qu'Alex donne à remercier sa connaissance (« parce qu'il a réussi à te trouver un numéro... ? », énoncé 28).

Par conséquent, au vu de ces résultats, la quatrième hypothèse est infirmée car les conseillers ne répondent pas aux discours-changement et maintien avec les comportements MICO et au discours neutre avec des comportements Others. Par contre, il est possible d'émettre deux nouvelles hypothèses :

- Les conseillers répondent au discours-changement des consultants avec des comportements MIIN, généralement avec de la confrontation ou en donnant des conseils sans permission.
- Face aux discours neutres des consultants (FN), les conseillers utilisent la catégorie de comportements MIIN, majoritairement avec des conseils sans permission mais également avec de la confrontation.

⁶⁸ OR= 14.12 ; p<0.0001

⁶⁹ OR= 58.1977 ; p<0.0001

4.5. Discussion de la cinquième hypothèse

La cinquième hypothèse postule que certains comportements appartenant à la catégorie MICO sont susceptibles d'évoquer le discours-changement et maintien. Le calcul des odds ratio des transitions entre ces comportements spécifiques et le discours suscité a permis de tester cette hypothèse.

4.5.1. Lien entre le renforcement et le discours-changement

L'étude de Apodaca et al. (2016) affirmait que ce comportement est le seul en mesure de susciter uniquement le discours-changement car, par définition, le renforcement sert à consolider le discours-changement, ou en tout cas à renforcer les qualités et les actions accomplies par le client. Par conséquent, le client devrait y répondre avec le discours-changement.

Les résultats ne signalent aucune transition significative pour la transition AF→CT dans les quatre entretiens. Pourtant, dans l'entretien de Jean-Pierre, ce comportement est suivi les discours-changement et maintien⁷⁰: Jean-Pierre valorise l'attitude de Alex (énoncés 30-31) lors de ses démarches de recherche d'un stage ; et celui-ci est poussé, par la suite, à continuer son discours dans ce sens. Ou encore, le conseiller rassure le consultant sur le fait que le stage va bien se passer et le consultant réfléchit aux démarches qu'il devra effectuer afin de trouver une place d'apprentissage. Il est donc stimulé à se projeter dans l'avenir.

Le renforcement a également des chances d'être suivi par le discours-maintien. Alex raconte à Jean-Pierre (énoncés 3-4) les démarches accomplies pour ses recherches de stages et Jean-Pierre le félicite pour cela. Dans l'énoncé suivant, le consultant précise qu'une réponse a été négative, ce qui le décourage à continuer ses recherches⁷¹. Il faut tout de même préciser que, dans ce cas, le comportement renforcement de soi ne déclenche pas le discours-maintien et que l'intention du conseiller est bien juste, mais que, lors de la discussion, ce comportement est employé par le conseiller (sans que celui-ci ne le sache) juste avant que le consultant amène une raison de ne pas changer.

En somme, les résultats observés nous amènent à rejeter l'hypothèse 5a, selon laquelle le comportement renforcement n'évoquerait que le discours-changement. À l'instar des autres comportements MICO, celui-ci permet ainsi au consultant d'explorer son ambivalence au changement.

⁷⁰ Cette odds ratio, ainsi que l'intervalle de confiance, sont supérieurs à 1

⁷¹ Cet énoncé a été codé comme R-2

4.5.2. Lien entre les comportements spécifiques à la catégorie MICO et les discours évoqués

L'étude d'Apodaca et al. (2016) postule que les questions ouvertes permettaient une exploration des arguments allant en faveur et à l'encontre du changement et limitait les discussions autour d'arguments non pertinents (FN). Si les questions ouvertes évoquent le CCT, cela ne signifie pas que le praticien ne doit pas utiliser ce comportement, mais qu'au contraire elles favorisent une discussion autour de l'ambivalence.

Le seul entretien où il s'observe un lien entre questions ouvertes et les deux discours – changement et maintien – est celui d'Yves. Ce comportement permet au consultant de réfléchir sérieusement à son choix professionnel – et d'approfondir le discours-changement – car il ouvre la discussion autour des raisons qui poussent le jeune à choisir tel ou tel projet. En effet, il permet d'avoir des informations sur l'influence de son entourage dans le choix du jeune (énoncés 11-12), ou encore elles amènent le jeune à réfléchir sur l'utilité de l'école de commerce en fonction de son projet (énoncés 61-62). En même temps, les questions ouvertes engendrent des moments d'exploration de l'ambivalence du jeune face au changement, typiquement lorsque le conseiller lui demande ce dont il a le plus envie (énoncés 88-89) ou explore les raisons du changement de projets du jeune (énoncés 9-10).

Dans l'entretien d'Isabelle, seul le lien entre les questions ouvertes et le discours-maintien n'est présent. Les questions de la conseillère suggèrent à la consultante de se projeter dans l'avenir et de réfléchir à la manière dont elle vit l'entrée en apprentissage. Cela s'observe également chez Jean-Pierre, mais dans ce cas les questions ouvertes amènent des éléments qui vont vers le discours-maintien mais à l'encontre de l'option considérée (i.e. gymnase).

En ce qui concerne les reflets simples et complexes, Apodaca et al. (2016) suggèrent que ces comportements évoquent les deux discours. Ici, des liens s'observent plutôt entre ces comportements et le discours-maintien. Pour les reflets simples, dans les entretiens d'Isabelle, de Cristina et de Jean-Pierre, reformuler les propos du consultant afin d'en savoir plus suscite des arguments en faveur du discours-maintien. Dans les entretiens de Jean-Pierre et d'Isabelle, les reflets complexes ont plus de chances d'être suivis par des propos au profit du discours-maintien que par le hasard.

L'hypothèse 5b est rejetée car le lien entre le comportement poser des questions ouvertes et les deux discours ne s'observe que dans un seul entretien, celui d'Yves. De plus, les reflets simples et complexes ne permettent pas d'explorer l'ambivalence, ces deux comportements n'évoquant que le discours-maintien.

4.6. Discussion de la sixième hypothèse

Selon la sixième hypothèse, l'utilisation de l'EM des quatre conseillers sera similaire en ce qui concerne les scores globaux, mais également en l'adhérence aux comportements MICO. Pour vérifier cette hypothèse, les scores obtenus par les conseillers ont été comparés qualitativement.

En matière de scores globaux, les quatre conseillers obtiennent des résultats en dessus de la moyenne (3.5), ce qui peut prétendre une connaissance de base des techniques de l'EM. Pour l'échelle acceptation, les conseillers obtiennent des scores similaires, sauf pour Yves qui est légèrement inférieur. Les conseillers ont des résultats semblables à l'échelle empathie. Enfin, pour l'esprit de l'EM, les scores obtenus par les conseillers se rapprochent entre eux, bien que Jean-Pierre soit légèrement en dessus par rapport à ses collègues.

Concernant les indicateurs de performance, les conseillers obtiennent des scores similaires pour le pourcentage de questions ouvertes, sauf pour Jean-Pierre et Isabelle, qui se retrouvent respectivement un peu en dessus et en dessous de la moyenne. Leurs résultats sont semblables pour le ratio reflets-questions, de même que pour le pourcentage de reflets complexes. Pour le pourcentage de comportements MICO, les conseillers sont dans la moyenne, sauf pour Isabelle qui se retrouve en dessus.

Ces résultats permettent de confirmer cette hypothèse. Tout de même, il est nécessaire de signaler que quelques différences subtiles s'observent entre les conseillers et que cela permet d'en déduire que, bien que leur performance soit similaire, ils se démarquent par une utilisation plus ou moins récurrente de certains comportements.

Cette recherche a des implications pour la recherche et pour la pratique. De manière générale, la présente étude ajoute du support, à l'instar de la littérature existante, aux relations bidirectionnelles entre le langage du conseiller et le discours du client et montre, en particulier, que les comportements MICO offrent une réelle exploration de l'ambivalence du client – comme suggéré par Miller & Rollnick (2013). De plus, cette étude s'ajoute aux autres recherches qui approfondissent l'intégration de l'EM en conseil en orientation et suggère que les conseillers peuvent s'appuyer sur cet outil pour faciliter la transition école-travail de leurs consultants : effectivement, si ces derniers étaient indécis face à différents projets, les résultats montrent que leur ambivalence est résolue grâce aux discussions avec leur conseiller et qu'ils sont prêts à s'engager dans une formation professionnelle initiale.

Tout de même, les résultats de cette étude vont parfois à l'encontre de ce qui s'observe dans la littérature qui étudie l'EM. Ceci peut s'expliquer par le fait que les domaines d'étude sont

différents, la littérature existante provenant essentiellement du domaine clinique. Par rapport à ceci, une différence de dénomination du discours-maintien s'observe entre le corps de recherche clinique et la présente étude. En effet, les recherches conceptualisent le discours-maintien comme de la résistance à ne pas changer, alors que dans cette étude celui-ci se réfère à vouloir entamer une formation gymnasiale et à reporter à plus tard la transition école-travail. Il s'agit d'une différence importante à tenir en compte pour les recherches futures voulant intégrer l'EM en orientation.

Pour les implications pratiques, cette étude relève que le renforcement et, dans le cas d'Yves, les questions ouvertes, sont la manière la plus efficace d'amener le client à discuter des arguments en faveur ou à l'encontre du changement, et donc d'explorer son ambivalence au changement. Les conseillers sont invités à prendre conscience que les presque reflets simples et complexes, qu'ils ont utilisé à plusieurs reprises dans leurs entretiens, peuvent aussi évoquer le discours-maintien. De même, lorsqu'ils fournissent de l'information professionnelle, cela peut amener le jeune à prendre le parti pour une formation de type scolaire.

La formation à l'EM s'est avérée positive pour les conseillers car ils ont intégré les connaissances de base de l'EM, ce qui se reflète par une utilisation fréquente des comportements MICO, et en particulier des reflets complexes. Ceci se reflète en un taux élevé de discours-changement chez leurs consultants. Pour la suite, une pratique constante de l'EM permettra aux conseillers de consolider leurs connaissances et d'améliorer encore leurs performances. Concernant les points d'amélioration, les conseillers devraient réduire l'utilisation des comportements issus de la catégorie MIIN, comme la confrontation ou les conseils sans permissions. Pour les conseils sans permissions, cela est plus difficile en raison de la nature du travail des conseillers en orientation– répondre à des demandes bien précises et aiguiller les consultants pour la suite de leur parcours. Une maîtrise de ces techniques les aidera à conseiller leurs consultants selon les principes de l'EM, et à pouvoir donner des conseils avec la permission du consultant.

5. Limites

Cette étude présente différentes limites. Premièrement, l'échantillon choisi, très petit, a sans autre réduit la puissance des analyses statistiques, raison pour laquelle peu de transitions sont significatives (Nurmi, Salmela-Aro, Koivisto, 2002). Il n'est pas possible de généraliser les résultats à la population, mais ces derniers doivent être interprétés en se référant aux problématiques des entretiens. De plus, même si les résultats des quatre dyades étaient plutôt

transversaux, il ressort que le même comportement du conseiller n'évoque pas toujours le même discours chez les quatre jeunes.

Deuxièmement, l'accord inter-juges des conseillers et des consultants se situe à la frontière entre un accord modéré et fort. Le codage MISC requiert en effet une bonne maîtrise du système et des codes, et, pour cela, un entraînement solide. Compte tenu du fait que les codeuses étaient des novices en la matière, il peut s'avérer encore difficile d'arriver à un bon niveau d'accord inter-juges, surtout pour le discours du client.

Troisièmement, un grand nombre d'auto-transitions du conseiller étaient présentes – par exemple, un reflet simple du conseiller était suivi par une question ouverte. Par conséquent, bien que les comportements intéressants pour cette étude⁷² se manifestaient souvent dans les entretiens, certains d'entre eux (reflets simples et complexes) étaient suivis par un autre comportement du conseiller et non par le discours du consultant. Pour compléter cette étude, il serait judicieux d'observer quelles séquences d'auto-transitions se manifestent le plus souvent durant les entretiens des conseillers, et les effets sur le discours des jeunes.

Enfin, d'après les résultats, certains comportements incompatibles à l'EM étaient souvent présents dans les entretiens des conseillers, notamment les conseils sans permission. En effet, dans leur pratique quotidienne, les conseillers en orientation sont souvent poussés à donner des conseils afin de répondre aux demandes de leurs consultants, mais cette attitude s'éloigne des principes de l'EM car ne soutient pas l'autonomie des consultants.

⁷² AF, QUO, RES et REC

6. Conclusion

Ce travail a voulu analyser en profondeur les interactions entre les conseillers et les consultants, dans le cadre de la transition école-travail, afin d'investiguer si les comportements MICO permettent une résolution de l'ambivalence et dans le but de pouvoir intégrer les apports de l'EM dans la pratique des conseillers en orientation. Grâce aux analyses des quatre entretiens, il a été possible de tester les six hypothèses de la présente étude.

Cette étude nous souligne des résultats intéressants, dont quelques-uns inattendus. Un premier résultat saillant concerne l'ambivalence des jeunes face aux projets professionnels. En effet, alors que la première hypothèse postulait que les consultants étaient ambivalents au choix d'une formation scolaire ou duale, le r-index de Klonek et al. (2016) a au contraire démontré que les consultants envisagent le changement et qu'ils argumentent donc en faveur d'une formation professionnelle duale – ce qui corrobore leurs taux de discours-changement, très élevés. Ceci peut s'expliquer par le fait que, dans tous les cas, les projets gymnasiales, représentant le discours-maintien, étaient proposés par les parents des jeunes, tandis que les projets professionnels étaient des désirs des consultants. Par conséquent, il est possible d'émettre l'hypothèse que l'entretien avec le conseiller, représentant un moment de discussion où l'on se centre autour des souhaits des jeunes, leur a permis de comprendre réellement leurs souhaits de carrière.

Un deuxième résultat intéressant, issu de la troisième hypothèse, concerne la nouvelle transition observée entre les comportements Others et le discours-maintien. En effet, cette catégorie était exclue dans l'élaboration des hypothèses, mais les résultats nous soulignent que ce sont en particulier les informations sur les options et les questions fermées qui sont suivies par le discours-maintien. Il faut par conséquent considérer que lorsque le conseiller donne des informations sur les options, ce qui caractérise la pratique quotidienne de ce dernier, ceci fait prendre conscience au jeune de vouloir commencer une formation gymnasiale – et évoque le discours-maintien.

Ensuite, contrairement à ce qui était attendu, les transitions entre le discours du consultant et le comportement employé par le conseiller soulignent que ces derniers ont plutôt tendance à employer des comportements non-adhérents à l'EM, comme les conseils sans permission, lorsqu'ils répondent au discours-changement. Bien que la formation à l'EM ait porté ses

premiers fruits dans la pratique des conseillers, il ressort que les comportements MIIN sont encore récurrents chez les conseillers, probablement en raison de la nature de leur travail.

Au jour d'aujourd'hui, ce travail représente la première étude de cas visant à analyser les interactions entre les conseillers et les consultants dans le domaine de l'orientation. Bien que les résultats ne soient pas généralisables à une plus grande population, il nous est tout de même possible de connaître les comportements issus de l'EM qui peuvent s'intégrer dans la pratique des conseillers en orientation : à ce propos, les questions ouvertes, de même que le renforcement, offrent une exploration de l'ambivalence au changement et évoquent les deux discours.

Les résultats de cette étude amènent le lecteur à réfléchir autour de l'intégration de l'outil EM dans la pratique des conseillers en orientation, ce qui peut s'avérer très positif. Par exemple, dans les entretiens de Cristina et d'Isabelle, l'utilisation de la règle d'importance, proposée par Miller et Rollnick (2013), leur a permis d'évoquer le discours-changement de leurs consultantes et de connaître le niveau d'importance accordé à entrer en apprentissage. Dans d'autres situations, les questions ouvertes ont permis au consultant de réfléchir à ce qui lui ferait vraiment plaisir à l'issue de l'école obligatoire et l'ont poussé à se positionner quant à ses projets professionnels, en évoquant des raisons de changer. Par conséquent, les principes de l'EM, ainsi que certaines techniques proposées, sont des outils précieux et également des points de repères pour les conseillers, lorsqu'ils sont confrontés à des clients peu motivés ou ambivalents face à deux projets.

Les recherches futures qui souhaitent approfondir la manière dont l'EM peut s'affilier à la pratique du conseil en orientation devraient effectuer des études longitudinales et avec des échantillons plus grands, afin d'observer en détail la manière dont les techniques de l'EM aident à résoudre l'ambivalence, le but étant d'avoir des résultats plus consistants et surtout plus complets. En effet, dans cette étude, un seul entretien n'a été analysé pour chaque dyade et, par conséquent, le choix final du jeune nous est à ce jour inconnu. Nous ne disposons pas d'éléments pour savoir s'il s'est rapproché ou éloigné du changement de comportement cible (i.e. entrée en apprentissage). De plus, il serait intéressant de proposer aux conseillers ayant participé à l'étude de pratiquer pendant quelques années l'EM et de leur redemander d'enregistrer leurs entretiens afin d'observer comment un conseiller expert en EM aide le consultant à se rapprocher du changement cible – dans ce cas vers une formation professionnelle initiale.

Pour conclure, cette étude n'a tracé que les débuts du chemin de l'intégration de l'EM dans la pratique du conseil en orientation, le reste étant à compléter, à développer et surtout à enrichir avec les recherches futures.

7. Bibliographie

- American Psychological Association (2010). *Publication manual of the American psychological association (6rd ed)*. Washington: American Psychological Association.
- Amrhein, P. C., Miller, W. R., Yahne, C. E., Palmer, M., Fulcher, L. (2003). Client commitment language during motivational interviewing predicts drug use outcomes. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71, 862-878. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.71.5.862>
- Apodaca, T.R, Jackson, K.M, Borsari, B., Magil, M., Longabaugh, R., Mastroleo, N.R., Barnett, N. P. (2016). Which therapist micro-skills elicit client change talk in motivational interviewing? *Journal of substance abuse treatment*, 61, 60-65. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsat.2015.09.001>
- Behrens, M. (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Bem, D.J. (1972). Self-perception theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 6, 1-62.
- Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., Erlebach, A. C. (2010). What helps and hinders workers in managing change. *Journal of Employment Counseling*, 47, 146-157.
Accès:
<http://go.galegroup.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA243121228&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=fulltext&issn=00220787&p=AONE&sw=w&authCount=1&isAnonymousEntry=true>
- Burke, B. L., Arkowitz, H., & Menchola, M. (2003). The efficacy of motivational interviewing: a meta-analysis of controlled clinical trials. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71, 843-861. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.71.5.843>
- Catley, D., Harris, K.J., Mayo, M. S., Hall, S., Okuyemi, K.S., Boardman, T., Ahluwalia, J.S. (2006). Adherence to principles of motivational interviewing and client within-session behavior. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 34, 43-56. doi : <http://dx.doi.org/10.1017/S1352465805002432>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic books.
- De Roten, Y., Zimmermann, G., Ortega, D., Despland, J. N. (2013). Meta-analysis of the effects of MI training on clinicians' behaviour. *Journal of substance abuse treatment*, 45, 155-162. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsat.2013.02.006>

- Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail: une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Genève.
- Donati, M., Solcà, P. (1999). Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail. In Hansen, H., Sigrist, B., Goorhuis, H., Landolt, H. (Éd.). *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz? /Formation et travail. La fin d'une distinction?*. 119–130. Aarau: Sauerländer.
- Enquête SCRIS (2011). *Quelle formation à la sortie de l'école obligatoire ?* N°6, 1-3.
- Francis, N., Rollnick, S., McCambridge, J., Butler, C., Lane, C., Hood, K. (2005). When smokers are resistant to change: experimental analysis of the effect of patient resistance on practitioner behaviour. *Addiction*, 100, 1175-1182. doi: 10.1111/j.1360-0443.2005.01124.x
- Gaume, J., Gmel, G., & Daeppen, J. B. (2008). Brief alcohol interventions: Do counsellors' and patients' communication characteristics predict change?. *Alcohol and alcoholism*, 43, 62-69. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/alcalc/agm141>
- Gaume, J., Gmel, G., Faouzi, M., & Daeppen, J. B. (2008). Counsellor behaviours and patient language during brief motivational interventions: a sequential analysis of speech. *Addiction*, 103, 1793-1800. doi: 10.1111/j.1360-0443.2008.02337.x
- Gaume, J., Magill, M., Longabaugh, R., Bertholet, N., Gmel, G., Daeppen, J. B. (2014). Influence of counsellor characteristics and behaviours on the efficacy of a brief motivational intervention for heavy drinking in young men – a randomized controlled trial. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 38, 2138-2147. doi: 10.1111/acer.12469
- Gati, I., Krausz, M., Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43, 510-526. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Glynn, L. H., & Moyers, T. B. (2010). Chasing change talk: The clinician's role in evoking client language about change. *Journal of substance abuse treatment*, 39, 65-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsat.2010.03.012>
- Guichard, J., Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Hettema, J., Steele, J., Miller, W.R. (2005). Motivational interviewing. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 91-111. doi: 10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.143833
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*, 74, 145-155. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.002

- Hodgins, D. C., Ching, L. E., McEwen, J. (2009). Strength of commitment language in motivational interviewing and gambling outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, 23(1), 122-130. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/a0013010>
- Klonek, F. E., Wunderlich, E., Spurk, D., Kauffeld, S. (2016). Career counseling meets motivational interviewing: A sequential analysis of dynamic counselor–client interactions. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 28-38. doi:10.1016/j.jvb.2016.01.008
- Klonek, F. E., Paulsen, H., Kauffeld, S. (in press). In Allen, J. A., Lehmann-Willenbrock, N., Rogelberg, S. G. (Eds.), *The Cambridge handbook of meeting science* (711-758). New York, Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9781107589735.018
- Landis, J.R., Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174. doi: 10.2307/2529310
- Lierman, L. (2011). Incorporating Motivational Interviewing into Career Counseling. Accès : http://ncda.org/aws/NCDA/pt/sd/news_article/39531/_self/layout_ccmsearch/false
- Lent, R.W., Brown, S.D., Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, 45, 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Lundahl, B.W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D., Burke, B.L. (2010). A meta-analysis of motivational interviewing: Twenty-five years of empirical studies. *Research on Social Work Practice*, 20, 137-160. doi: 10.1177/1049731509347850
- Magill, M., Gaume, J., Apodaca, T.R., Walthers, J., Mastroleo, N.R., Borsari, B., Longabaugh, R. (2014). The technical hypothesis of motivational interviewing: A meta-analysis of MI's key causal model. *Journal of consulting and clinical psychology*, 82, 973-983. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0036833>
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle*. Bern : Peter Lang.
- Masdonati, J., Massoudi, K. (2012). L'accompagnement de la transition école-travail. In J., Doudin, P. A., Lafortune, L. *Les transitions à l'école*. Le Delta : Presses de l'Université du Québec.
- Masdonati, J., Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41, 1-17. doi: 10.4000/osp.3776
- McCarthy, J., Cluss, P. A. (2002). Motivational interviewing in the workplace. In D. S. Sandhu (Ed.), *Counseling employees: A multifaceted approach* (pp. 65-81). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Meyer, T. (2005). Passage à l'emploi: jeunes en transition de la formation au marché du travail. *Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE*. Berne: TREE.

- Miller, W.R., Rollnick, S. (2013). *L'entretien motivationnel. Aider la personne à engager le changement*. Paris : InterEditions.
- Miller, W.R., Rose, G.S. (2009). Toward a theory of motivational interviewing. *American psychologist*, 64, 527-537. doi : <http://dx.doi.org/10.1037>
- Miller, W.R., Moyers, T.B., Ernst, D., Amrhein, P. (2003). Manual for the motivational interviewing skill code (MISC). *Unpublished manuscript. Albuquerque: Center on Alcoholism, Substance Abuse and Addictions, University of New Mexico*.
- Miller, W.R., Moyers, T.B., Ernst, D., Amrhein, P. (2003). Manuel pour le codage des techniques en entretien motivationnel. Adapté au contexte du conseil et de l'orientation scolaire et professionnelle. *Traduit de l'anglais par : Denis-Jacomet, T., Gaume, J.*
- Miller, G. (2006, January 3). Using motivational interviewing in career counseling. *Career Convergence*. National Career Development Association. Retrieved November 18, 2013, from http://associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sd/news_article/5160/_PARENT/layout_details/false
- Moyers, T.B., Martin, T. (2003). Associations between client and therapist behaviors: Partial validation of the motivational interviewing approach. *Self*, 2.
- Mittendorff, K., Beijaard, D., den Brok, P., Koopman, M. (2012). The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. *Journal of Vocational Education & Training*, 64, 491-509. doi: 10.1080/13636820.2012.727853
- Moyers, T.B., Miller, W.R., Hendrickson, S.M. (2005). How does motivational interviewing work? Therapist interpersonal skill predicts client involvement within motivational interviewing sessions. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73, 590-598. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.73.4.590>
- Moyers, T.B., Martin, T. (2006). Therapist influence on client language during motivational interviewing sessions. *Journal of substance abuse treatment*, 30, 245-251. doi:10.1016/j.jsat.2005.12.003
- Moyers, T.B., Martin, T., Christopher, P.J., Houck, J.M., Tonigan, J.S., Amrhein, P.C. (2007). Client language as a mediator of motivational interviewing efficacy: where is the evidence?. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 31, 40-47. doi: 10.1111/j.1530-0277.2007.00492.x
- Moyers, T.B., Martin, T., Houck, J.M., Christopher, P.J., Tonigan, J.S. (2009). From in-session behaviors to drinking outcomes: a causal chain for motivational interviewing. *Journal of consulting and clinical psychology*, 77, 1113-1124. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0017189>

- Moyers, T.B., Manuel, J.K., Ernst, D. (2014). Motivational Interviewing Treatment Integrity Coding Manual 4.1. Unpublished manual.
- Multon, K.D., Ellis-Kalton, C.A., Heppner, M.J., Gysbers, N.C. (2003). The relationship between counselor verbal response modes and the working alliance in career counseling. *The Career Development Quarterly*, 51, 259-273. doi: 10.1002/j.2161-0045.2003.tb00606.x
- Naar-King, S., Suarez, M. (2011). *L'entretien motivationnel avec les adolescents et les jeunes adultes*. Paris : InterEditions.
- Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In Csikszentmihalyi, M. (Eds.), *Flow and the foundations of positive psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Netherlands: Springer.
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K., Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261. doi:10.1006/jvbe.2001.1866
- Perriard, V. (2005). *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle: les facteurs explicatifs des difficultés actuelles. Analyse de la littérature*. Lausanne: URSP.
- Pittman, G. (2000). Dilemmatic constructions of career in the career counselling interview. *The Career Development Quarterly*, 48, 226-236. doi: 10.1002/j.2161-0045.2000.tb00288.x
- Prochaska, J.O., DiClemente, C.C., Norcross, J.C. (1992). In search of how people change: applications to addictive behaviors. *American psychologist*, 47, 1102-1114. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.47.9.1102>
- Reid, H. L. (2008). Career guidance for at risk young people: Constructing a way forward. In Athanasou, J.A., Van Esbroek, R. (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 461-485). Dodrecht, Netherland: Springer.
- Rochat, S., Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162. doi:10.1016/j.jvb.2016.02.003
- Rochat, S. (submitted). Examining motivational interviewing in career counseling from a motivational system perspective. Manuscript submitted for publication.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory, with Chapters*. Houghton Mifflin.
- Ryan, R.M., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., Deci, E.L. (2011). Motivation and autonomy in counselling, psychotherapy, and behaviour change: a look at theory and practice. *The Counselling Psychologist*, 39, 193-260. doi: 10.1177/0011000009359313

Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). La formation professionnelle en Suisse : faits et chiffres 2016.

Savickas, M., (2011). Toward a comprehensive theory of career development : dispositions, concerns, and narratives. In : Leong, F., & Barak, A. (Eds.). *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*. Routledge.

Stoltz, K.B., Young, T.L. (2013). Applications of motivational interviewing in career counselling facilitating career transition. *Journal of Career Development*, 40, 329-346. doi: 10.1177/0894845312455508

Vader, A.M., Walters, S.T., Prabhu, G.C., Houck, J.M., Field, C.A. (2010). The language of motivational interviewing and feedback: counsellor language, client language, and client drinking outcomes. *Psychology of Addictive Behaviors*, 24, 190-197. doi : <http://dx.doi.org/10.1037/a0018749>

Wright, R.A., Brehm, S.S. (1982). Reactance as impression management: A critical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 608-618. doi :<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.4.608>








Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Young, R.A., Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of vocational behavior*, 64, 373-388. doi:10.1016/j.jvb.2003.12.005

A. Scores globaux pour le conseiller tels que présentés dans le cadre de la formation au MISC

2.1








A.1. L'acceptation

1	2	3	4	5	6	7
Démonstration systématique de non-acceptation, indifférence ou désapprobation	Démonstration fréquente de non-acceptation, d'indifférence ou de désapprobation	Démonstration de non-acceptation et d'acceptation, avec prédominance de non-acceptation	Démonstration équivalente d'acceptation et de non-acceptation	Démonstration d'acceptation et de non-acceptation, avec prédominance d'acceptation	Démonstration fréquente d'acceptation et de respect	Démonstration systématique d'acceptation et de respect
						
Toujours non-acceptation, jamais acceptation	Presque toujours non-acceptation, rares fois acceptation	Souvent non-acceptation, quelques fois acceptation	Autant de non-acceptation que d'acceptation	Souvent acceptation, quelques fois non-acceptation	Presque toujours acceptation, rares fois non-acceptation	Toujours acceptation, jamais non-acceptation

sr/2015

142

A.2. L'empathie








1	2	3	4	5	6	7
Absence systématique d'empathie: pas d'effort/intérêt pour comprendre le point de vue de l'autre, ni le lui restituer.	Manque général d'empathie: rares efforts/intérêt pour comprendre le point de vue de l'autre (informations factuelles), ne cherche pas à le lui restituer	Démonstration de peu d'empathie: quelques efforts/intérêt pour comprendre le point de vue de l'autre (informations factuelles), sans véritable écoute réflexive	Démonstration d'une empathie faible: intérêt pour comprendre le point de vue de l'autre sans déployer d'efforts, ni le restituer	Démonstration d'une certaine empathie: intérêt et efforts pour le point de vue de l'autre et pour le comprendre, mais sans le restituer	Démonstration fréquente d'empathie: intérêt et efforts pour comprendre le point de vue de l'autre et le lui restituer	Démonstration systématique d'empathie: intérêt et efforts constants pour comprendre le point de vue de l'autre dans sa complexité et le lui restituer.
						
Toujours manque d'empathie, jamais empathique	Presque toujours pas d'empathie, rares cas d'empathie	Souvent pas d'empathie, quelques marques d'empathie	Autant d'absence d'empathie que de marques d'empathie	Souvent marques d'empathie, quelques fois manque d'empathie	Presque toujours empathique, rares manques d'empathie	Toujours empathique, jamais de manque d'empathie

sr/2015

143








A.3. L'esprit de l'EM

La collaboration (vs confrontation)

1	2	3	4	5	6	7
Démonstration systématique d'une attitude confrontante: cherche uniquement à persuader, se positionne comme un expert, ne prête pas attention aux idées du consultant	Démonstration fréquente d'une attitude confrontante: cherche principalement à persuader, se positionne comme un expert, prête peu d'attention aux idées du consultant	Démonstration d'autorité et de collaboration, avec une prédominance confrontante : en général, cherche à persuader l'autre, prête une certaine attention aux idées de l'autre	Démonstration équivalente d'autorité et de collaboration	Démonstration de collaboration et d'autorité, avec une prédominance collaborative : en général, cherche à négocier et à explorer les idées de l'autre	Démonstration fréquente de collaboration: cherche à négocier, à explorer, soutenir et respecter les idées de l'autre	Démonstration systématique de collaboration: cherche activement à négocier, à explorer, soutenir et respecter les idées de l'autre
						
Toujours confrontation, jamais collaboration	Presque toujours confrontation, rares fois collaboration	Souvent confrontation, quelques fois collaboration	Autant de confrontation que de collaboration	Souvent collaboration, quelques fois confrontation	Presque toujours collaboration, rares fois confrontation	Toujours collaboration, jamais confrontation








A.3. L'esprit de l'EM

L'évocation (vs éducation)

1	2	3	4	5	6	7
Démonstration systématique d'une volonté d'éduquer: manque d'intérêt pour les raisons propres du consultant à changer, uniquement information et conseils	Démonstration fréquente d'une volonté d'éduquer: faible intérêt pour les raisons propres du consultant à changer, principalement information et conseils	Démonstration d'une certaine intention de faire parler le consultant, avec prédominance d'une volonté d'éduquer	Démonstration équivalente d'intention de faire évoquer le consultant que de l'éduquer	Démonstration d'une certaine volonté d'éduquer avec prédominance de l'intention de faire évoquer	Démonstration fréquente d'évocation: chercher à faire parler le consultant de ses raisons de changer, en général, n'éduque pas et ne donne pas son avis sans autorisation	Démonstration systématique d'évocation: cherche à faire parler le consultant de ses raisons de changer, n'éduque pas et ne donne pas son avis sans autorisation
						
Toujours éducation, jamais évocation	Presque toujours éducation, rares fois évocation	Souvent éducation, quelques fois évocation	Autant d'éducation que d'évocation	Souvent évocation, quelques fois éducation	Presque toujours évocation, rares fois éducation	Toujours évocation, jamais éducation

A.3. L'esprit de l'EM

Le soutien de l'autonomie (vs autorité)

1	2	3	4	5	6	7
Démonstration systématique d'une attitude autoritaire: non-acceptation du choix de ne pas changer, discours souvent impératif, pas d'accent sur liberté de choix	Démonstration fréquente d'une attitude autoritaire : faible acceptation du choix de ne pas changer, présence de discours impératif, peu d'accent sur liberté de choix	Démonstration d'une certaine intention de soutenir l'autonomie, avec prédominance d'une attitude autoritaire	Démonstration équivalente d'intention de soutenir l'autonomie que de se montrer autoritaire	Démonstration d'une certaine tendance autoritaire, avec prédominance de l'intention de soutenir l'autonomie	Démonstration fréquente de soutien de l'autonomie: semble accepter que le consultant puisse choisir de ne pas changer, souligne liberté au choix	Démonstration systématique d'un soutien d'autonomie: accepte que le consultant puisse choisir de ne pas changer, exprime clairement que choix ne peut être imposé
						
Toujours autorité, jamais autonomie	Presque toujours autorité, rares fois autonomie	Souvent autorité, quelques fois autonomie	Autant autorité que autonomie	Souvent autonomie, quelques fois autorité	Presque toujours autonomie, rares fois autorité	Toujours autonomie, jamais autorité

em/2015

146

B. Score pour le consultant tel que présenté dans le cadre de la formation au MISC 2.1

B.1. L'auto-exploration (selon Truax & Carkhuff)

1	2	3	4	5	6	7
Aucun élément personnellement pertinent n'est révélé ni discuté par le consultant au cours de la séance	Le consultant évite d'aborder des éléments personnellement pertinents, mais peut répondre succinctement si le conseiller soulève un tel élément	Le consultant peut répondre et apporter des précisions sur un élément personnellement pertinent abordé par le conseiller, mais il n'ajoute pas d'éléments importants ou alors fournit lui-même des informations d'une manière mécanique ou sans manifester ses émotions	Le consultant développe ou fournit un ou des éléments personnellement pertinents soit avec spontanéité (sans avoir été sollicité par le conseiller), soit avec émotion , mais pas les deux	Le consultant élabore sur un ou des éléments personnellement pertinents, et découvre de nouvelles émotions, perspectives ou significations personnelles (concret : amène sans discuter)	Le consultant explore et discute un ou des éléments personnellement pertinents, et découvre de nouvelles émotions, perspectives ou significations personnelles.	Le consultant s'engage dans l'exploration intra-personnelle active, en explorant ouvertement ses valeurs, ses sentiments, ses relations, ses peurs, son agitation, ses choix de vie et les perceptions des autres. Le consultant peut faire l'expérience d'un changement de perception (bouleversement)

C. Comportements du conseiller tels que présentés dans le cadre de la formation au MISC 2.1

C. Comportements du conseiller (1/2)

	Code	Nom anglais	Nom français
c1.	AD • ADP • ADW	Advise • Advise with permission • Advise without permission	Conseil • Conseil avec permission • Conseil sans permission
c2.	AF	Affirm	Affirmation, renforcement
c3.	CO	Confront	Confrontation
c4.	DI	Direct	Directivité
c5.	EC	Emphasize control	Mettre l'accent sur le contrôle
c6.	FA	Facilitate	Facilitation
c7.	FI	Filler	Courtoisie, politesse
c8.	GI • GIS • GIO • GIP • GIT • GIX	Giving information • Giving information on self • Giving information on options • Giving information on the process • Giving information on the task • Giving information (others)	Donner de l'information • Donner de l'information sur soi (autoréflexion) • Donner de l'information sur les options • Donner de l'information sur le processus • Donner de l'information sur la tâche en cours • Donner de l'information (autre)

	Code	Nom anglais	Nom français
c9.	NR • NRS • NRC	Near reflection • Near reflection simple • Near reflection complex	Presque reflet • Presque reflet simple • Presque reflet complexe
c10.	QU • QUC • QUO	Question • Closed question • Open question	Question • Question fermée • Question ouverte
c11.	RC • RCP • RCW	Raise concern • Raise concern with permission • Raise concern without permission	Soulever une préoccupation • Soulever une préoccupation avec permission • Soulever une préoccupation sans permission
c12.	RE • RES • REC	Reflection • Simple reflect • Complex reflect	Reflet • Reflet simple • Reflet complexe
c13.	RF	Reframe	Recadrer
c14.	SU	Support	Soutien
c15.	ST	Structure	Structuration
c16.	WA	Warn	Mettre en garde

2.1 D. Discours du consultant tels que présentés dans le cadre de la formation au MISC

D. Discours du consultant

	Code	Nom anglais	Nom français
D.1	R • D • A • N	Reason • Desire • Ability • Need	Raison • Désir • Capacité • Besoin
D.2	C	Commitment	Engagement
D.3	TS	Taking Steps	Faire un pas
D.4	O	Other	Autre
D.5	F/N	Follow/Neutral	Suivi/Neutre